

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANE ZANONI DE ANDRADE

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PARA O ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* ESCOLAR

CURITIBA
2015

ELIANE ZANONI DE ANDRADE

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PARA O ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, na linha de pesquisa: “Práticas educativas e produção de subjetividade”, na Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira.

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Andrade, Eliane Zanoni de
Contribuições da psicanálise e da educação em direitos humanos para o enfrentamento do *bullying* escolar. – Curitiba, 2015. 92 f.

Orientador: Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Violência escolar. 2. Bullying nas escolas. 3. Direitos humanos na educação. 4. Psicanálise I. Título.

CDD 150.195



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas.
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO EM PSICOLOGIA



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

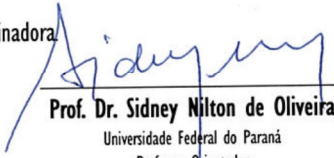
(Às 14:30 horas do dia 06 do ano de dois mil e quinze), na sala 208 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA, a mestrande ELIANE ZANONI DE ANDRADE, tendo como Título da Dissertação "CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING ESCOLAR NO CONTEXTO NEOLIBERAL". Constituíram a Banca Examinadora o Professor Doutor Sidney Nilton de Oliveira, orientador, Professor Doutor Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá, da Universidade Federal do Ceará UFC e a Professora Doutora Luciana Albanese Valore, da Universidade Federal do Paraná UFPR. Após a apresentação do trabalho, os membros da Banca Avaliadora deliberaram sobre a aprovação da dissertação.

☒ Aprovada sem restrições.


☐ Aprovada mas na condição de tomar as seguintes providências:

☐ Reprovada.


Eu Sidney Nilton de Oliveira, orientador, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.


Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira

Universidade Federal do Paraná
Professor Orientador


Prof. Dr. Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá

Universidade Federal do Ceará
Professor Titular


Prof.ª Dr.ª Luciana Albanese Valore

Universidade Federal do Paraná
Professora Titular



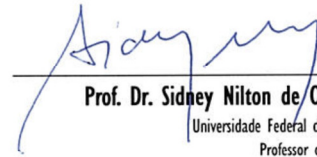
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas.
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO EM PSICOLOGIA



ELIANE ZANONI DE ANDRADE

"CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING ESCOLAR NO CONTEXTO NEOLIBERAL"

Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas da UFPR — Universidade Federal do Paraná, e APROVADA (aprovada/reprovada) pela Banca Avaliadora abaixo assinada.


Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira
Universidade Federal do Paraná
Professor orientador


Prof. Dr. Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá
Universidade Federal do Ceará
Professor titular


Prof.ª Dr.ª Luciana Albanese Valore
Universidade Federal do Paraná
Professora titular

Curitiba, 06/11 de 2015

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos que, direta e indiretamente, contribuíram para a sua conclusão.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Com todo carinho, agradeço à minha família: minha mãe Sigelinda, meu pai Augusto e meus irmãos José Augusto e Eveline. Todos contribuíram desde o processo seletivo até o término deste mestrado. Se não fossem os seus incentivos, paciência e compreensão, provavelmente esse sonho não seria realizado.

Um agradecimento especial vai para minha mãe, que sempre apoiou, incentivou e esteve presente nos momentos de maiores desânimos.

Agradeço à Prof. Dra. Lis Andrea Scoboll por me dar oportunidade de fazer estágio em docência em sua disciplina. Os seus ensinamentos na prática em docência foram muito importantes e irei carregá-los comigo nessa apaixonante profissão.

Agradeço a todos os meus amigos que me apoiaram e me escutaram em momentos mais difíceis, e pela compreensão em longos períodos de isolamento para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à secretária do departamento de pós-graduação de psicologia, Mariangela Resende, sempre muito atenciosa e alertando sobre os prazos.

Agradeço à banca, Prof. Dra. Luciana Albanese Valore e Prof. Dr. Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá, por aceitar o convite e por contribuírem para este trabalho. Suas dicas, apontamentos e críticas foram de suma importância.

Agradeço a Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira por aceitar ser meu orientador e me dar essa oportunidade.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo discutir o *bullying* escolar em relação ao contexto neoliberal atual. Embora, acredita-se que seria uma modalidade de violência mais antiga do que se possa imaginar, o fato, é que se notamos algumas peculiaridades atuais que abrange questões sociais, familiares e individuais. A partir de uma pesquisa bibliográfica e com perspectiva psicanalítica, primeiramente, analisamos nas obras freudianas contribuições sobre a violência, para depois discutir sobre a violência contemporânea com base em uma cultura do narcisismo que impossibilitaria a aceitação da diferença. Com esse norte, que questionamos a relação da violência contemporânea com o *bullying* escolar, assim como a discussão das suas possíveis associações com os relacionamentos atuais, especificamente, familiares que possibilitaria o desencadeamento dessa violência. Por fim, pensamos na Educação em Direitos Humanos como uma alternativa para o enfrentamento dessa prática de violência nas escolas, pois se o *bullying* se inscreve como um sintoma contemporâneo, acreditamos que para combatê-lo, a questão volta-se em uma educação com perspectiva de trabalhar uma reflexão crítica da ordem vigente.

Palavras-chaves: Violência. Psicanálise. Neoliberalismo. Cultura do Narcisismo. Bullying. Educação para os Direitos Humanos

ABSTRACT

This research aimed to discuss the school bullying from the current neoliberal context. Although it is believed that it would be a form of violence older than imaginable, the fact is that we note some current peculiarities covering social, family and individual issues. From a literature search and psychoanalytic perspective, first, we analyze the works Freudian contributions on violence, then discuss contemporary violence based on a culture of narcissism that prevents the acceptance of difference. With this north, we question the relationship of contemporary violence with school bullying, as well as discussion of their possible relationships with current relationships specifically family would allow the unleashing such violence Finally, think of the Human Rights Education as an alternative to confront this practice of violence in schools, because if the bullying is inscribed as a contemporary symptom, we believe that to combat it, the issue turns on an education with prospect of working a critical reflection of the current order.

Keywords: Violence. Psychoanalysis. Neoliberalism. Culture of Narcissism. Bullying. Human Rights Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA NAS OBRAS FREUDIANAS	15
2.1 A VIOLÊNCIA ORIGINÁRIA	18
2.2 A VIOLÊNCIA ESCAMOTEADA PELO TRABALHO DAS INSTITUIÇÕES QUE OCULTAM A IDEALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA.....	21
2.3 A VIOLÊNCIA SE EXPRESSA NO MAL-ESTAR QUE FUNDOU A CULTURA	24
3 CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS PARA A COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA CONTEMPORÂNEA.....	30
4 O <i>BULLYING</i> ESCOLAR COMO MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NEOLIBERAL	44
4.1 AS FAMÍLIAS CONTEMPORÂNEAS E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O <i>BULLYING</i>	59
5 EDUCAÇÃO PARA A PAZ NAS ESCOLAS: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL?	67
5.1 OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	73
5.2 IMPLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA PAZ NAS ESCOLAS	76
6 A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PSICANÁLISE: DIÁLOGO (IM)POSSÍVEL?	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aborda a modalidade de violência contemporânea no contexto escolar muito discutida e difundida nos meios midiáticos, no meio acadêmico, também conhecido por *bullying*.

Embora muitas vezes fazem uso desse termo de forma errônea, na literatura sobre o *bullying*, os autores delimitam essa prática de violência num subconjunto de comportamento violento contra uma única pessoa, por um longo período de tempo e, principalmente, por uma assimetria de poder entre o agressor e a vítima, que se diferencia de outras formas de violência que perpassam o ambiente escolar, como o conflito entre professor e aluno, brigas pontuais, depredação do patrimônio, gangues dentro e fora da escola, dentre outros.

Além do aumento das pesquisas que colocam o *bullying* como objeto de pesquisa, a cada ano que passa aumenta também a divulgação dessa prática em todos os meios de comunicação, o que demonstra que essa prática de violência já está disseminada na sociedade. O que torna essa modalidade de violência tão importante a ser debatidas quanto as outras formas de violência que transcorrem na contemporaneidade.

Os autores Fante (2011) e Olweus(1993) afirmam que seria uma prática de violência mais antiga do que a própria escola. Se perguntarmos para os nossos predecessores, certamente confirmariam tal afirmação. Entretanto, o que se presencia na contemporaneidade, as consequências do *bullying* no ambiente escolar, inimagináveis em outras épocas, fato esse que se consolidam com os assassinatos em massa por motivo de vingança, suicídios, patologias e interrupção de estudo.

Fante (2011), uma das pioneiras dos estudos sobre o *bullying* no Brasil, diz que o nascedouro do *bullying* seria a não aceitação das diferenças, sejam elas físicas, ideológicas, de raça, de religião, de orientação sexual, etc. Partindo-se dessa premissa de que o *bullying* teria como uma de suas justificativas a não aceitação da diferença, nos questionamos a relação do *bullying* com as práticas de subjetividade consubstanciadas por modelos narcísicos e homogêneos de ordem neoliberal.

Na literatura psicanalítica contemporânea, como a de Birman (2011 e 2012) e a de Costa (1985), discorre que a violência atual seria fundamentada por uma

cultura narcisista incrementada por consequência de uma política neoliberal implementada na década de 1970, que fragilizou os componentes para o convívio coletivo, resultando no aumento considerável do autocentrismo do indivíduo, do individualismo, de laços efêmeros, do consumismo, da fragilização simbólica e alteritária, além do que podemos acrescentar a respeito das mudanças na composição e nas relações familiares atuais.

Ademais, para os referidos autores, o dito Estado Moderno ou Estado de Bem-Estar Social tinha uma função mediadora das individualidades e grupos, sendo uma característica do neoliberalismo, o *Estado-Mínimo*. Essa ordem política desestabilizou as funções estatais, repassando-as para a iniciativa privada e deixando o indivíduo solto ao imperativo do mercado, criando como regra a célebre oração “salve-se quem puder”.

Outro ponto sobre o *bullying*, que nos traz questionamentos, é que na literatura sobre o tema abordam o ambiente familiar com um dos principais determinantes para o desencadeamento dessa conduta violenta. É sabido que as relações familiares mudaram na atualidade, tendo essa questão tomado conta das discussões no meio psicanalítico das formas mais tradicionais.

Devido a essas problemáticas sobre o *bullying* na contemporaneidade, nos perguntamos sobre o que a escola poderia fazer para lidar com essa prática de violência. Mesmo a escola no momento atual enfrenta problemas externos a ela, como bairro, mídia, o ambiente familiar, a crise da autoridade como diz alguns psicanalistas, especialmente, a escola pública no contexto brasileiro. Entendemos que ela não pode se calar diante esses atos de brutalidade, que por vezes ocorrem dentro do seu próprio ambiente. Destarte, seria necessário que ela adotasse medidas para enfrentar não somente o *bullying*, mas também outras formas de violência que se disseminam na contemporaneidade.

Desta forma, diferenciando-se da maioria das pesquisas sobre o *bullying* que enfatizam o seu conceito e logo após apresentam seus dados, a presente pesquisa tem como objetivo tratar o *bullying* em relação ao contexto neoliberal, que se inscreve como um sintoma contemporâneo, assim como procurar medidas de enfrentamento para essa prática de violência.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2002), ela é desenvolvida a partir da literatura de livros e artigos científicos já

existentes. A presente dissertação estará estruturada em cinco capítulos, que são os seguintes:

No primeiro capítulo, trazemos as contribuições da psicanálise freudiana para a interpretação da violência. Embora não se encontra textos específico sobre violência nas obras de Freud; para fazer essa discussão, mencionamos as três ideias de Assoun que problematizam a questão da violência nas obras freudianas, que são: o pai da horda primitiva de que Freud falou em Totem e Tabu; a violência escamoteada pelo trabalho das instituições que a ocultam, e a violência expressa no mal-estar que fundou a cultura.

No segundo capítulo, em virtude das mudanças com o incremento das políticas neoliberais, a literatura freudiana traz novas implicações. Como é sabido, do século XIX para XXI, houve grandes transformações de cunho político, social, filosófico, econômico e individual que também traz interpretações da violência no contexto atual. Com subsídios das leituras de Birman, Costa, Bauman, Lasch, dentre outros, abordaremos a violência no contexto de uma cultura narcísica acarretada por um neoliberalismo, e iniciando a relação com o.

O terceiro capítulo, abordaremos o que procuramos nas principais e pioneiras pesquisas internacionais e nacionais a respeito do bullying. Assim como, com uma reflexão crítica contundente, com a colaboração de uma perspectiva teórica crítica de Crochík (2011 e 2012) e Antunes e Zuim (2008).

Ainda no mesmo capítulo, a psicanálise, pouco se debruça sobre o problema do bullying, mas na sua literatura há uma rica colaboração para as mudanças familiares, sobre o preconceito e a crise da autoridade contemporânea, itens esses que entram para justificar essa prática de violência.

No quarto capítulo, se o *bullying* mostra suas peculiaridades atuais, certamente apenas informar todos os envolvidos na escola acerca dessa prática através de palestras, cartilhas e questionários não seja suficiente, embora ajude. Portanto, buscamos uma possível alternativa para enfrentar essa prática de violência, que é a educação para os direitos humanos e para a paz com o foco na leitura do educador espanhol Xésus Jares

No quinto capítulo procuramos encontrar um possível diálogo entre a psicanálise e a Educação em Direitos Humanos para inviabilizar as práticas de *bullying*.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA NAS OBRAS FREUDIANAS

O objetivo do presente capítulo é discutir a violência nas obras freudianas ligadas às ciências sociais e humanas, por meio da contribuição de Paul-Laurent Assoun. Entende-se nas obras freudianas que a violência não é somente no sentido que cria a cultura, sobre o que Freud falou em *Totem e Tabu*, mas a proibição dela para a sua continuidade. Portanto, considera-se importante essa interpretação freudiana que oferecerá elementos para entender as formas perversas de subjetivação e de práticas de violência na contemporaneidade.

Nas obras freudianas, encontram-se suas peculiaridades para interpretar a violência; embora, não se encontre texto específico sobre esse tema e, dessa forma, a violência não seja um termo propriamente psicanalítico, Freud, por meio da leitura de *Totem e Tabu*, pulsão de morte, agressividade, dentre outros, nos oferece elementos para compreender o que encoraja ou impede o ato violento.

Assoun (2008) fala que Freud, na língua alemã, usava a palavra *Gewalt* para designar a violência, palavra essa que tem o sentido de: “Força brutal exercida por alguém, com uma nuance de abuso (*violentia*). Há uma força e uma relação de força, instituindo uma relação entre ambas, de ‘coerção’”. (ASSOUN, 2008, p. 212)

Segundo o autor, Freud usava esse termo com muita cautela e fazendo mais referências para designar a questão da guerra; Freud dava preferência a termos como poder (*Macht*), coerção (*Zwang*) e, principalmente, agressividade (*Agressivität*). Apesar disso, na correspondência a Einstein, Freud inicia a carta questionando a relação que o físico faz entre direito e poder e substitui a palavra poder por violência (*Gewalt*).

Por muito tempo no meio psicanalítico, especialmente no início dos estudos dessa teoria, de acordo com Laplanche e Pontalis (2001), Freud não deu importância à agressividade humana e recusou a hipótese de pulsão de agressão de Alfred Adler. Freud confirma esse abandono da agressividade no início da psicanálise em *Mal-estar na civilização*: “Mas não posso mais entender como foi que pudemos ter desprezado a ubiquidade da agressividade e da destrutividade não erótica e falhado em conceder-lhe o devido lugar em nossa interpretação da vida.” (FREUD, 1930/1996, p. 123).

Birman (2011) critica muitos psicanalistas que utilizaram o conceito de pulsão de morte para justificar todos os acontecimentos nefastos no mundo. Freud introduziu

esse conceito no texto *Além do princípio do prazer*, em 1921. Nesse texto, Freud discorreu sobre a dualidade das pulsões, isto é, a pulsão de vida e a pulsão de morte. A primeira refere-se a *Eros*: são as pulsões sexuais que tendem a preservar a vida, são as afinidades amorosas em relação ao mundo, ao passo que a segunda equivale à pulsão com tendência a conduzir o ser vivo ao estado anorgânico, e está relacionada à agressividade e à destruição, sobre o que Freud (1921/1996, p. 55) assevera: “Os instintos do ego são caracterizados como conversador, retrógrado, porque eles se originam da animação da matéria inanimada e procuram restaurar o estado inanimado”.

Em *Esboço da Psicanálise*, Freud (1938/1996) destaca que uma pulsão não é mais importante do que a outra, pelo contrário, ambas têm sua importância e operam juntas e não isoladas: elas são essenciais na constituição psíquica de todo ser humano. Onde há pulsão de vida, há pulsão de morte; a pulsão de vida neutraliza a pulsão de morte para manter o organismo vivo. A respeito disso, Endo (2005, p. 207) afirma: “A pulsão de vida (*Eros*) orienta o sentido da pulsão de morte e indica seu destino. É a pulsão de morte sobredeterminada pela pulsão de vida”.

Implicitamente, parece haver aqui uma crítica a psicanalistas que utilizaram o conceito de pulsão de morte como a única forma de justificar a violência. Pois usar só o conceito de pulsão de morte para explicar a violência é só levar em consideração os aspectos psíquicos e esquecer uma ordem simbólica, social e política, responsável pela produção de subjetividade.

Nas obras freudianas, interpreta-se uma diferença entre a agressividade e a violência: a primeira faria parte da constituição psíquica do indivíduo, sendo necessária para a sobrevivência do indivíduo, conforme podemos ver na seguinte citação em *Esboço da Psicanálise*: “Um excesso de agressividade sexual transformará um amante num criminoso sexual, enquanto uma nítida diminuição no fator agressivo torna-lo acanhado e impotente” (FREUD, 1996/1938, p. 162), ao passo que a violência seria um abuso de força, deixando o indivíduo impotente; segundo Costa (1985), a agressividade e a destrutividade seriam componentes da pulsão de morte, mas não significaria que o indivíduo as empregaria como forma de violência, visto que, com o desenvolvimento pulsional, ele escolheria a maldade ou a bondade. Desse modo, não existiria um “instinto de violência”, mas “O que existe é um instinto agressivo que pode coexistir perfeitamente com a possibilidade do homem desejar a paz e com a possibilidade do homem empregar a violência” (COSTA, 1985, p. 27).

A respeito disso, na resposta da correspondência a Einstein¹ sobre a guerra e seus porquês, Freud (1932/1996, p. 203) afirma que vários motivos levam o homem a guerrear, como: “uns nobres, outros vis, alguns francamente declarados, outros jamais mencionados”. Para o autor, esses motivos não passam de racionalizações do indivíduo, pois todos têm inclinação a desejos de ódio e de destruição. Entretanto, enfatize-se essa parte: Freud assevera que a realização do desejo destrutivo seria facilitada pela ideologia da guerra, trazendo um sentido de que, ao mesmo tempo em que o Estado pode facilitar um *instinto combativo*, ele também tem todo o poder de combatê-lo.

No término da correspondência a Einstein, Freud pergunta o porquê de eles terem se tornado pacifistas, e ele próprio responde: “Somos pacifistas porque somos obrigados a sê-lo” (FREUD, 1932/1996, p. 207). Freud não nega a agressividade, o desejo de ódio e de destruição, mas a sua existência não significa que o indivíduo os empregará para esse fim. Esse lado mórbido do ser humano pode ser recalado, sublimado, revertido ou retornar para o próprio indivíduo².

Nos dias de hoje, são muito difundidos estudos que concentram suas explicações nas questões econômicas, por meio da existência de uma sociedade capitalista que acarreta divisões de classes. Freud, em *Conferência XXXV: A questão de uma Westanschauung*, de 1933, já fazia crítica ao fato de todo comportamento humano ser justificado por motivos econômicos. Freud não quis dizer que os fatores econômicos não eram importantes, mas a sociedade caía no erro em não levar em consideração os aspectos psicológicos da conduta humana, visto que seria o próprio homem que controla a economia de uma nação, é a partir disso que coloca em execução os seus impulsos pulsionais para obter prazer.

Portanto, para compreender a violência nas obras freudianas, vai-se além dos conceitos postulados em dicionários, não se concentra no psíquico e nem nos aspectos sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, seria um conjunto de fatores

¹ Einstein, na carta, faz várias questões a Freud: já no primeiro parágrafo, faz a seguinte pergunta: “Existe alguma forma de livrar a humanidade da ameaça de guerra?” (p. 193). Einstein também questiona como uma minoria consegue influenciar uma multidão de pessoas a se submeter à guerra, e ele mesmo opina sobre isso, respondendo que a causa seria que uma minoria dominante detém o poder das escolas, imprensa e até mesmo da Igreja. A partir disso surge outra questão a Freud: “[...] como esses mecanismos conseguem tão bem despertar nos homens um entusiasmo extremado, a ponto de estes sacrificarem suas próprias vidas?” (p. 195). Einstein não fica apenas pautado na guerra, mas abrange suas questões nos fatores sociais, intolerâncias religiosas, guerras civis e perseguições das minorias raciais, e acreditava que o homem tem um incessante desejo de destruição.

² Esses são os destinos das pulsões sobre as quais Freud discorreu em *As pulsões e seus destinos*, em 1916, que são: a reversão em seu contrário, o retorno em direção à própria pessoa, o recalque e a sublimação.

para serem analisados que oferecerão meios para entender o que encoraja comportamentos hostis e quebra barreiras éticas e psíquicas.

Assoun (2008) problematiza as três teses na obra freudiana, que configuram a questão da violência: a primeira tese é a de que o “vínculo social se baseia numa violência originária, figurada no ‘mito científico’ freudiano do assassinato do pai”³; a segunda tese referente a “Essa violência de estrutura é recoberta pelo trabalho do ideal no âmbito das ‘multidões artificiais’ (instituições), sendo oculta pelas modalidades de idealização que ela sustenta”⁴, e a terceira e última tese é a de que “a violência é a expressão derivada do ‘mal-estar’ fundador da ‘cultura’, que se funda no antagonismo entre Eros e Tânatos”⁵. Usaremos essas três teses de Assoun para discutir a doutrina da violência nas obras freudianas, o que, na verdade, seria a reveladora do coletivo, pois Freud afirmava que a violência era a antítese da civilização.

2.1 A VIOLÊNCIA ORIGINÁRIA

Em *Totem e Tabu*⁶, de 1912, Freud foi influenciado por ideias teóricas da horda primitiva de Charles Darwin, pela tese do fim da horda primitiva pelo assassinato e canibalismo do Pai de Atkinson e pela teoria totêmica de Robertson Smith. Freud (1912/1996) construiu, como ele mesmo denominou, o seu *mito científico*, contribuindo com os estudos psicanalíticos.

O sistema totêmico consistia em uma organização em que os grupos eram divididos por clãs, e cada um era representado por um animal ou vegetal. Os membros eram impedidos de ter relações sexuais entre pessoas do mesmo grupo e também eram proibidos de se alimentarem do animal ou vegetal representativo do clã, exceto em ocasiões cerimoniais. Para Freud (1912/1996), é por meio desse sistema social arcaico que se deu origem às sociedades mais desenvolvidas.

³ Assoun, Paul-Laurent. **Freud e as ciências sociais**. pp. 212-214. São Paulo: Loyola, 2008.

⁴ *Idem*.

⁵ *Idem*.

⁶ De acordo com Endo (2005), que cita a biografia de Freud escrito por Jones, Freud acreditava que *Totem e Tabu* tinha a mesma relevância que a *Interpretação dos Sonhos* para a psicanálise, e que textos importantíssimos da psicanálise de Freud, como *Futuro de uma Ilusão* e *Mal-estar da civilização*, eram herdeiros de *Totem e Tabu*. Na leitura desses textos, Freud retorna a *Totem e Tabu*.

Na horda primitiva, Freud (1912/1996) afirma que havia um homem todo poderoso, ciumento e onipotente que detinha toda autoridade e a posse de todas as mulheres em uma tribo. Os filhos do sexo masculino, à medida que cresciam, eram expulsos da comunidade, pois assim evitar-se-iam relações promíscuas com as mulheres da tribo que o pai tanto dominava. Certo dia, os filhos expulsos se juntaram e colocaram um fim a essa horda primitiva, matando o pai e devorando-o. Porém, ao mesmo tempo em que tinham um ódio pelo pai por possuir todos os poderes – sobretudo a posse de todas as mulheres – eles também o admiravam. Os filhos se identificavam com esse pai e também tinham o desejo de ocupar o lugar dele.

O assassinato desse pai causou um enorme sentimento de culpa: “O pai morto tornou-se mais forte do que fora vivo” (FREUD, 1912/1996, p. 146), pois havia sentimentos ambivalentes: por um lado o ódio que unificou os irmãos para a realização do ato, por outro, a identificação com e o sentimento benevolente para com o pai. Com o assassinato, ocorreu uma batalha entre os irmãos, relacionada a quem tomaria o lugar do déspota, pois todos eles almejavam ocupá-lo. Porém, foram obrigados a renunciar aos seus desejos, pois, caso contrário, a história poderia se repetir consecutivamente. Então, estabeleceu-se que ninguém mais pudesse ter esse lugar. Por conta disso, foram obrigados a renunciar as mulheres que, então, estavam libertas.

A partir desse fato, formou-se o sistema totêmico, que, segundo Freud (1912/1996), foi um pacto com o pai morto, que seria a continuação da proteção do pai em troca da não repetição do assassinato. Isso justifica a proteção da vida do animal ou do vegetal que representava os clãs. O pacto também foi uma forma de apaziguar o remorso dos assassinos.

De acordo com Koltai (2010), o que fez Freud ter convicção de seu *mito científico* foi a análise de seus pacientes neuróticos, pois, enquanto que os irmãos da horda primitiva mataram realmente o pai, os neuróticos matam-no no pensamento. O assassinato nos primórdios da civilização foi esquecido conscientemente, mas permaneceu intacto no inconsciente e passou para as futuras gerações. Se o neurótico mata o pai na sua fantasia é porque no passado o ato realmente aconteceu. Assim, os primeiros tabus da história da humanidade teriam iniciado por atos violentos, pois a violência que era praticada pelo pai seria também a violência que dá um fim nele. Conclui-se, portanto, que a civilização se inicia com um assassinato e se mantém dependendo dele.

Com o surgimento do sistema totêmico, criaram-se os primeiros tabus em uma comunidade, presentes até os dias de hoje, isto é, as primeiras leis que são as bases do Complexo de Édipo: a lei contra o incesto e o parricídio. Em *Totem e Tabu*, para Koltai (2010), Freud tentou buscar uma explicação biológica do Complexo de Édipo⁷ que já tinha mencionado nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* em 1905.

O complexo de Édipo tem uma importância central na teoria psicanalítica, visto que é por meio desse conflito que interpreta as estruturas clínicas (neurose, psicose e perversão). O conflito edípico consiste em a criança (o menino), na fase fálica do desenvolvimento infantil, rivalizar com o pai porque deseja a mãe; o menino teme ser castrado pelo pai devido aos seus desejos incestuosos e parricidas. Na fase fálica, a criança descobre as diferenças dos sexos feminino e masculino: por descobrir que a menina não possui pênis, fica aterrorizado pelo medo de sofrer o mesmo destino devido aos seus desejos incestuosos e de se livrar do pai. Tudo isso é denominado complexo de castração, a respeito do que Freud escreveu em 1924.

Para Koltai (2010) e Assoun (2008) verifica-se que a intenção de Freud em *Totem e Tabu* era começar uma metapsicologia do social e uma explicação biológica do complexo de Édipo. Entende-se que o complexo de Édipo seria colocado como efetivo no corpo social para chegar ao desenvolvimento civilizatório e não ficaria restrito somente ao desenvolvimento no âmbito individual. Podemos completar essa ideia com o que Freud afirmou em *Psicologia de grupos e análise do Ego*, de que não haveria diferença entre a psicologia do ego e a grupal.

No âmbito psíquico, a violência faz parte, portanto, da constituição do aparelho psíquico: são as marcas da experiência violenta do complexo de castração. Endo (2005) explica que o superego, que surgiu com a identificação dos filhos assassinos do pai, exerce uma super-força no ego, deixando-o impotente. O que foi reprimido no período do complexo de Édipo ainda está vivo no aparelho psíquico, gerando um mal-estar a serviço da pulsão de morte no psiquismo, ou seja, o sentimento de culpa.

Por meio desse fato nos primórdios da civilização, criaram-se mecanismos no corpo social para prevenir a não repetição do assassinato e para coibir as condutas violentas e incestuosas do indivíduo. Esses mecanismos são representados por

⁷ De acordo com Laplanche e Pontalis (2001), na carta de Freud a Fliess em 1897, Freud já mencionava Édipo-Rei.

instituições fortes, como a religião, o Estado, o direito, a prisão, dentre outros. O fato de essas instituições sempre terem estado presentes no processo civilizatório e se perpetuarem na atualidade remete implicitamente ao pai da horda primitiva, indicando também que há no indivíduo a propensão à barbárie.

2.2 A VIOLÊNCIA ESCAMOTEADA PELO TRABALHO DAS INSTITUIÇÕES QUE OCULTAM A IDEALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

A importância de *Totem e Tabu* reside no fato de que Freud explica o surgimento da religião, da moral e do direito dentro dos ideais psicanalíticos. Freud assegura isso em *Psicologia de Grupos e Análise do Ego*:

Tentei demonstrar que os destinos dessa horda deixaram traços indestrutíveis na história da descendência humana, e especialmente, que o desenvolvimento do totemismo, que abrange em si os primórdios da religião, da moralidade e da organização social, está ligado ao assassinato do chefe pela violência e à transformação da horda paterna em uma comunidade de irmãos. (FREUD, 1921/1996, p. 133)

Nessa citação, Freud assevera que todas as instituições controladoras das condutas humanas remetem implicitamente ao pai da horda primitiva, e o que haveria de novo seria o deslocamento de um único poder soberano para múltiplos poderes. A religião, por exemplo, segundo Freud (1912/1996), surgiu como uma forma de abrandar o sentimento de culpa e o remorso do indivíduo, aliviar o sentimento de falta do pai e também de expiar os pecadores caso voltassem a cometer o mesmo ato. Em *Futuro de uma Ilusão*, Freud (1927/1996) afirma que a busca da religião seria um modo de procurar alívio para o desamparo, assim como a criança o busca nos seus pais.

O direito surgiu por meio de um contrato com o pai morto pela via da lei, regulando o comportamento humano. Para Assoun (2008, p. 165): “o ‘direito’ poderia ser em sua significação a ‘formação reativa’ do Ato fundador”.

Na correspondência a Einstein, Freud (1932/1996) relaciona violência e direito; erroneamente as pessoas pensam que direito e violência são antagônicos, mas ao contrário, ambas sempre se desenvolveram conjuntamente no processo civilizatório. Freud (1932/1996) justificou a sua ideia pelo fato de que todos os

conflitos no decorrer do desenvolvimento da civilização ocorreram por conflitos de interesses; o que houve de novo foi a substituição da força bruta pela superioridade intelectual.

Nos conflitos, os vencedores tinham a opção de eliminar os vencidos, mas perceberam que eles poderiam ser úteis para algum serviço subjugado, como exemplo podemos encontrar na história a escravidão. Todavia, os vencedores corriam o risco de o grupo derrotado se rebelar novamente, valendo-se da vingança.

Em *Totem e Tabu*, Freud (1912/1996) afirmou que, “à força superior de um único indivíduo, podia-se contrapor a união de diversos indivíduos fracos” (p. 199). Isso traz um sentido de que a união do grupo derruba a violência de um único indivíduo isolado, mas não acaba com a violência, o que significa que a união do grupo passa a ser representada pela lei, e esta se configura na representação da força da comunidade. Somente há a transferência da violência de uma pessoa para uma comunidade, que está pronta para atacar qualquer um que a ameace.

A comunidade precisou se organizar, banir atos violentos, regulamentar o comportamento humano e criar formas para evitar futuras rebeliões. De acordo com Freud (1932/1996, p. 199): “A violência suplantada pela transferência do poder a uma unidade maior, que se mantém unida por laços emocionais entre seus membros. O que resta dizer não é senão uma ampliação e uma repetição desse fato”.

Os filhos tiveram a escolha de substituir o lugar do pai por eles mesmos, mas, caso fizessem isso, o ato repetir-se-ia consecutivamente. Dessa forma, se a civilização deve ser construída com repressão e renúncia pulsional do indivíduo, seria pelo motivo que Freud (1927/1996) mencionou em *Futuro de uma Ilusão*: o inimigo da civilização seria o próprio homem. Nos dois primeiros capítulos desse texto, Freud trata do lado mórbido do ser humano, uma vez que o outro para o homem não é apenas um objeto sexual para satisfazê-lo, mas também é alguém para satisfazer a sua agressividade, por meio da escravidão, do estupro, de maus-tratos, de seu sofrimento e também de sua morte. Como diz Freud:

Acho que se tem de levar em conta o fato de estarem presentes em todos os homens tendências destrutivas e, portanto, antissociais e anticulturais, e que, num grande número de pessoas, essas tendências são suficientemente fortes para determinar o comportamento delas na sociedade humana. (FREUD, 1927, p. 17)

O ser humano possui sua genialidade intelectual e, com esse dom, consegue controlar a natureza para sua própria necessidade. Também avançou no seu conhecimento sobre a ciência e a tecnologia, mas só fica ao seu critério em destruí-la. Tanto que foi o próprio homem que criou as armas de fogo e a bomba atômica, criações que podem destruir o planeta em segundos.

Freud já apresentava reflexões pessimistas acerca do ser humano em 1915, em *Reflexões para os tempos de guerra e morte*, texto que foi escrito no período de horror da primeira guerra mundial. Nele, Freud advertia que era impossível eliminar o mal, pois nenhum indivíduo era totalmente bom ou mal, ao contrário, o indivíduo seria um ser ambivalente, estando presentes intensos sentimentos de amor e de ódio. Mas nesse texto encontra-se uma crítica de Freud ao Estado, pois este estaria em uma posição em que tinha toda autonomia de conter a violência humana, mas perdia essa posição, repassando-a para a própria população, a fim de incentivar a ideologia da guerra.

A civilização, para Freud, teria que ser desenvolvida, então, com coerção e renúncia pulsional. Em caso contrário, ficaria à mercê da vontade arbitrária do homem. “A civilização, portanto, têm de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa”. (FREUD, 1927/1996, p. 16)

O indivíduo foi obrigado a renunciar a suas pulsões para viver em comunidade, isso não quer dizer que os seus desejos pulsionais foram cessados e muito menos que o impedem de retroceder, caso contrário, se as medidas tomadas para conter os impulsos pulsionais do indivíduo fossem tão infalíveis, certamente não existiriam prisões, penas de morte, colônias agrícolas, etc.

As pulsões foram deslocadas para o trabalho, e a sua busca por riqueza se tornou compulsiva. O deslocamento pulsional não tirou a participação do Estado para regulamentar a distribuição de riqueza e mantê-la. Aí se podem analisar falhas do mecanismo estatal, pois Freud (1927/1996) observara que uma minoria desfrutava de benefícios enquanto oprimia a maioria. O resultado disso seria uma atitude hostil da maioria perante a civilização. Esse era um problema que Freud analisava na sociedade, pois nem todos possuíam poderes iguais, como as mulheres, as crianças, os pobres, etc. Esse fato faz com que novas revoltas aconteçam, portanto, ainda há violência dentro da sociedade.

A criação desses mecanismos para manter a união de grupos interferiu nas relações humanas e nas atividades mentais. Depois do ato fundador da civilização, o indivíduo percebeu que a constituição familiar e de trabalho o tornara mais forte do que quando isolado. Mas em consequência disso, a monogamia tornou-se legítima e os outros laços libidinais tornaram o *amor inibido em sua finalidade*, caracterizando-se por laços sem o objetivo de procriação, mas que formam amizades e grupos tão importantes em uma sociedade e para o indivíduo.

2.3 A VIOLÊNCIA SE EXPRESSA NO MAL-ESTAR QUE FUNDOU A CULTURA

Para manter um coletivismo, seria necessária a renúncia dos impulsos pulsionais do indivíduo. Dessa maneira, para Freud (1930/1996), a completude da felicidade que tanto o indivíduo almeja não passa de uma ilusão, conforme Freud asseverou em *Reflexões para os tempos de guerra e morte*: “Acolhemos as ilusões porque nos poupam sentimentos desagradáveis, permitindo-nos em troca gozar de satisfações”. (FREUD, 1915/1996, p. 290)

Em *Mal-estar na civilização*, Freud (1930/1996) questiona a relação do indivíduo com a busca incessante por felicidade. Pelas restrições das pulsões sexuais e agressivas, a infelicidade seria muito mais fácil de ser vivenciada, devido à elaboração de Freud (1930/1996) das três fontes de sofrimento: a supremacia da natureza, a deterioração do corpo humano e a relação com outros indivíduos, que nada mais é do que a própria cultura.

Assim, o indivíduo busca formas para lidar com o sofrimento, por meio da fantasia do amor monogâmico, da sublimação, do uso de substâncias psicoativas, do isolamento e dos dogmas religiosos, mas infelizmente todos esses mecanismos, com excessos, são falhos. A substância psicoativa causa dependência e com usos contínuos destrói o organismo; o isolamento causa solidão e uma pobreza de simbolização; o amor monogâmico impede o indivíduo de ter outras relações sexuais; o excesso no mecanismo de sublimação traz efeitos mortíferos para o indivíduo. Portanto, resta dizer que, para Freud (1930/1996), o indivíduo não tolera o desprazer, mas não vive somente de prazer.

Mais ainda, em nota de rodapé em *Mal-estar na civilização*, Freud (1930/1996) comenta que o trabalho é uma fonte de deslocamento de grande quantidade da energia libidinal, desde que o trabalho seja livremente escolhido. No entanto, para Freud (1930/1996), as pessoas enxergavam o trabalho como algo apenas por necessidade e não como uma possível maneira de satisfação.

Dessa forma, não haveria uma fórmula universal para a felicidade. Por meio disso, de acordo com Birman (2011), Freud se distanciaria do discurso iluminista e positivista de sua época, colocando o desamparo como uma condição normal do indivíduo e não no sentido das suas estruturas clínicas, neurose, psicose e perversão.

Essa formulação se fundamenta, antes de mais nada, na segunda teoria das pulsões, sem a qual seria impensável. Em particular, baseia-se no enunciado sobre o desamparo do sujeito, na presença fulminante da pulsão de morte no psiquismo humano. Com efeito, admitir a existência de uma modalidade de pulsão sem representação e sem que esta se inscreva no circuito de satisfação pela mediação de um objeto fornece o quadro de base para que se possa pensar na posição do sujeito na condição de desamparo. (BIRMAN, 2011, p. 39)

Com a presença da pulsão de morte, o sentimento de culpa seria colocado no centro do mal-estar na civilização, que para Freud (1930/1996) seria um mecanismo efetivo para conter a agressividade humana, jogando-a contra o próprio homem. Isso se explica pelo medo do desamparo, pois o homem nunca se sente tão ameaçado e desamparado quanto à possibilidade de perder o seu amor.

De acordo com Freud (1930/1996), a agressividade da pulsão reprimida dá lugar para o sentimento de culpa, e esse sentimento surge com o medo da autoridade, de forma consciente, e seria o medo de perder o amor da autoridade. Mas também surge o medo do herdeiro do Complexo de Édipo, que é o Superego, visto que os desejos nunca são esquecidos e sempre persistem, não encontrando modo de se esconder do Superego. Para Freud:

A agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, dirigida no sentido de seu próprio ego, como superego, e que então, sob a forma de “consciência”, está pronta para por em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos, a ele estranhos. A tensão entre o severo superego e ego, que a ele se acha sujeito, é por nós chamada de sentimento de culpa: expressa-se como uma necessidade de punição. A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada. (FREUD, 1930/1996, p. 127)

Para Freud (1930/1996), o sentimento de culpa seria a batalha entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, ou em outras palavras, seria a reversão do sadismo em masoquismo⁸, que seria o maior problema do desenvolvimento da civilização. O sentimento de culpa não pode ser tratado somente em sentido negativo, pois entende-se que, em Freud, ele tem sua dose de normalidade, pois além de limitar a agressividade, faz com que o indivíduo estabeleça laços afetivos e entenda o lugar do outro. De acordo com Birman (2012), o masoquismo não seria um desejo de ser humilhado ou de sentir dor, mas seria uma forma de lidar com o desamparo. O masoquismo seria o oposto da angústia, ou seja, uma forma de se afastar da angústia do real.

Em *Moisés e o Monoteísmo*, Freud (1932/1996) afirma que, quando há renúncia da pulsão por razões externas, essa renúncia é desprazerosa. Porém, quando a renúncia da pulsão é devido à exigência do superego, ocorre de forma diferente daquela, pois essa renúncia pulsional também seria prazerosa. Haja vista que o superego é o substituto e representante dos pais e educadores e, desse modo, ao obedecê-los, não se corre o risco de perder o amor deles e também se espera receber recompensas, que podem ser mais amor. Freud alertou que, assim como a criança que precisa de amparo, o adulto permanece infantil e sempre procura por proteção.

Na concepção freudiana, não é por meio de medidas autoritárias ou ditatoriais que a agressividade cessaria ou melhoraria as relações sociais e individuais, pois quanto mais o indivíduo reprime a sua agressividade e destrutividade com relação ao exterior, mais severo seria o seu superego. Essa severidade do superego chegaria a tal ponto que Freud acreditava que seria determinante para alguns atos criminosos. Em um pequeno texto de Freud, de 1916, *Criminosos em consequência de culpa*⁹, devido a esses sentimentos de culpa por parte do neurótico, Freud (1916/1996) acreditava na possibilidade de algumas pessoas cometerem crimes para serem punidas, visto que nelas estaria internalizado um enorme sentimento de culpa que antecede o ato e, psiquicamente, sentiriam um alívio ao serem punidas pela via da *Lei do homem*, contudo, isso ocorreria apenas em alguns casos.

⁸ Freud discorreu sobre isso em *Pulsão e seus Destinos* e *Uma criança é espancada*. O primeiro texto está relacionando ao destino da pulsão para a reversão em seu contrário, que é a passagem da pulsão da atividade para a passividade, e o retorno em direção à própria pessoa se refere ao fato de que, assim que a pulsão se torna passiva, retorna à pessoa.

⁹ De acordo com Assoun (2008), esse texto foi uma grande contribuição para a criminologia na época.

Freud, em 1927, no clássico *Dostoiévski e o Parricídio*, volta a essa sua tese ao afirmar que – embora não tivesse fonte confiável – Dostoiévski foi condenado injustamente como prisioneiro político na Sibéria. Freud (1927/1996) parte do pressuposto de que Dostoiévski sabia de tal injustiça, mas aceitou prontamente o julgamento. Freud (1927/1996) também afirma que Dostoiévski se livrou de todas as suas crises psicológicas na prisão: “É fato que grandes grupos de criminosos desejam ser punidos. O superego deles exige isso; assim poupam a si mesmos a necessidade de se infligirem o castigo”. (FREUD, 1927, p. 192)

A leitura de Freud em *Mal-estar na civilização* faz pensar que todos são neuróticos, que a civilização seria responsável por todo sofrimento humano e que sem ela os indivíduos poderiam ser mais felizes. Entretanto, em nenhum momento Freud (1930/1996) defendeu a extinção do Estado, da religião, da moral, etc.; para sanar o mal-estar, pelo contrário, dever-se-ia empregar mecanismos com o objetivo de conter o indivíduo pulsional e, conseqüentemente, estabelecer a coletividade. O psicanalista também lembrou que antes, nas sociedades totêmicas, somente um homem detinha todo o poder, enquanto a maioria era reprimida e excluída; ele lembra também que as sociedades primitivas existentes em sua época nada tinham de invejáveis. Para Freud (1930/1996, p. 120):

Podemos esperar efetuar, gradativamente, em nossa civilização alterações tais, que satisfaçam melhor nossas necessidades e escapem á nossas críticas. Mas talvez possamos também nos familiarizar com a ideia de existirem dificuldades, ligadas à natureza da civilização, que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma.

No final da carta de Freud a Einstein, o psicanalista sugere uma alternativa que poderia servir para impedir as guerras, que seria usar o antagonismo da pulsão de morte, ou seja, a pulsão de vida: “Tudo que favorece o estreitamento dos vínculos emocionais entres os homens deve atuar contra a guerra” (FREUD, 1933/1996, p. 205). Eros está a favor da civilização, de modo que, para Freud, o sentido do amor não seria somente restrito à união sexual, mas seria amplo a fim de buscar proteção para lidar com o desamparo.

Para Birman (2012), as obras freudianas revelam uma crítica à modernidade, colocando o mal-estar em destaque. Isso de forma alguma quer dizer que Freud criticou o modernismo, pois este termo é uma ordem histórica, mas criticou a sua

época, procurando entender a civilização por meio do seu avesso, quando o indivíduo se encontrava enclausurado pela “moral” e pelos “bons costumes” da era vitoriana.

Nos tempos de Freud havia uma composição política e social diferente daquela da contemporaneidade: existia o Estado moderno ou o dito *Estado do Bem-Estar Social*, constituído por instituições controladoras fortes na vida do indivíduo, como a Igreja, o Estado, as políticas públicas, dentre outras. Elas eram não apenas controladoras, mas também mediadoras entre as variadas individualidades e também entre grupos distintos.

A psicanálise tentou buscar respostas para esse mal-estar. Algumas das tentativas dessas respostas, de acordo com Birman (2011), podem ser encontradas na visão otimista de Freud em *Moral sexual “civilizada” e doenças nervosas*, de 1908, em que Freud acreditava que poderia haver uma trégua entre a pulsão¹⁰ e a civilização.

Em contrapartida, segundo Birman (2011), em *Mal-estar na civilização*, Freud mudaria totalmente de opinião, pois a condição do indivíduo seria o desamparo, quebrando até com o discurso iluminista e cientificista, pois na concepção freudiana não haveria uma fórmula universal para a felicidade; em outras palavras, não haveria conciliação entre a pulsão e a cultura, como afirma Freud (1930/1996, p. 143): “Contudo, essa luta entre o indivíduo e a sociedade não constitui um derivado da contradição – provavelmente irreconciliável entre os instintos primevos.”.

Em *Mal-Estar na Civilização* seria feita uma autocrítica da primeira parte da sua própria teoria. Para Birman (2011), Freud acreditava que a psicanálise poderia responder ao mal-estar humano, mas com o desenvolvimento da teoria psicanalítica, afirmaria que o mal-estar, além de inevitável, era incurável.

Na década de 1970 e 1980, surgiu um novo modelo econômico e político, denominado neoliberalismo, que seria uma espécie de reedição do liberalismo logo após a Revolução Francesa do século XVIII, que reduziu ao máximo a intervenção do Estado na economia e nas relações sociais, permitindo o retorno do poderio dos economicamente mais fortes nas relações privadas e ampla concorrência.

O neoliberalismo foi muito mais do que uma reedição do liberalismo do século XVIII, pois, segundo Birman (2011), nesta composição a competição ficava pautada apenas na esfera econômica, ao passo que, no neoliberalismo, a competição ferrenha

¹⁰ Embora o conceito de pulsão nessa época na psicanálise estivesse restrito à pulsão sexual.

passou para todos os âmbitos da vida do indivíduo, deflagrando todas as instituições sociais.

Com os avanços tecnológicos, o consumismo exacerbado, a extinção da família nuclear, a cultura voltada ao narcisismo, a fragilidade nos vínculos sociais, os excessos, o desmantelamento do Estado, dentre outros, trazem implicações nas leituras freudianas sobre o mal-estar, sobre as relações sociais e, conseqüentemente, sobre a violência na contemporaneidade.

3 CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS PARA A COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA CONTEMPORÂNEA

No campo da sociologia e da filosofia, muitos estudiosos e teóricos sociais classificam a contemporaneidade com diversos termos, havendo até discordância entre esses conceitos. De acordo com Birman (2012), os teóricos críticos americanos usam o termo *pós-modernismo*, que descreveria uma ruptura com o modernismo. Em contrapartida, em outra concepção, estudiosos europeus acreditam que a atualidade se categoriza como *modernidade* ou *modernidade avançada*, pois o mercado, a eficiência técnica e o indivíduo nela ainda se perpetuam, constituindo os alicerces do modernismo. Entretanto, não cabe detalhar cada perspectiva e não será feito uso desses termos para designar a contemporaneidade, devido à complexidade de fundamentos teóricos que envolvem, mas a crítica é ao modelo econômico que se vivencia atualmente: o neoliberalismo.

O incremento do neoliberalismo como ordem política e econômica começou na década de 1970 e 1980. De acordo com Harvey (2013), a consequência foi a máxima redução das funções do Estado, desligando todos os serviços de sua responsabilidade para a iniciativa privada. As funções do Estado ficaram reduzidas apenas à negociação da barreira da movimentação do capital e à abertura de mercado, sendo submetido à economia global. Isso se constata com a criação de órgãos como o FMI e a OMC para regulamentar o mercado mundial.

O neoliberalismo se fortificou com um discurso alienante e sedutor de liberdade individual, mas, segundo Harvey (2013), essa liberdade que eles defendem é somente para a propriedade privada, trazendo também um sentido negativo, pois o homem também seria livre para fazer qualquer mal ao outro de sua mesma espécie. No âmbito social e individual, se o neoliberalismo proporciona a liberdade, tudo o que ocorre na vida do indivíduo também ficaria sob seu encargo, como saúde, segurança, educação, estabilidade profissional, dentre outros.

O neoliberalismo colocaria em xeque a democracia, pois para Bauman (2008, p. 200): “A democracia baseia-se no capital da fé que o povo tem no futuro e na autoconfiança otimista em sua capacidade de agir”. Neste sentido, o neoliberalismo seria uma política que traria desconfiança, medo, individualismo e ameaças, pois defender uma maioria ameaçaria a liberdade de comércio, que, conseqüentemente, excluiria uma grande parcela da população. A democracia em que os defensores do neoliberalismo acreditam apenas é ditada pelo consumo, assim, quem manda é uma classe com poderio econômico que cria leis por interesses próprios, impondo ao indivíduo uma vida consubstanciada pelo consumismo.

A sociedade coetânea se transformou em uma sociedade consumista, em que se presencia um consumismo exagerado que difere de um consumo vital. Como aponta Bauman (2011), o consumo refere-se a algo banal e rotineiro que o indivíduo utiliza para a sua sobrevivência, por necessidades biológicas e fisiológicas. O consumismo diz respeito aos excessos atuais, que o sociólogo metaforiza com “farmácias”, o que significa que, por meio das compras de objetos, o indivíduo alivia a sua dor e sofrimento.

Bauman (2008) denomina os tempos atuais como *tempo-líquido*, considerando a era das incertezas, a morte da utopia, as fragilizações dos laços sociais, a intensificação da *Política de Proteção* – substituta da Política do Bem-Estar Social – que traz medo e insegurança em toda a esfera da vida do indivíduo, como vínculo afetivo, trabalho, morte, saúde, pois “O estado reduzido dificilmente poderia conseguir ser algo mais que um Estado de proteção pessoal”. (BAUMAN, 2008, p. 192)

Na concepção do autor, o *Estado de Proteção* seguiria em direção à insegurança, pois o medo seria lucrativo, no sentido de que essa sensação faz o indivíduo consumir para se proteger, por exemplo, a compra de armas, de câmeras de segurança, de carros blindados, de aulas de artes marciais. Isso trouxe mudanças até na arquitetura contemporânea, com condomínios fechados, muros cada vez mais altos, cercas elétricas e câmeras por todos os lados, como se o indivíduo vivesse integralmente vigiado e que o exterior de sua residência fosse um campo de batalha. Ademais, observa-se atualmente a procura do indivíduo por ambientes fechados e privados em vez de espaços públicos, e um desses espaços seria o *shopping center*, mas diferentemente daquele, o que se coloca em pauta é o consumo e não o lazer.

O sentido dessa leitura não é restrito ao indivíduo salvar o corpo, mas se estende a todas as relações sociais. Para exemplificar isso, com as novas cartografias do trabalho, o indivíduo também buscaria se proteger para se manter no seu emprego, o que obrigaria a buscar especializações e atualizações para entrar na política do alto desempenho e na cultura empresarial. Segundo Costa (1985), se o indivíduo possuir competências, ele supera o seu estresse; contrariamente, ele é o único responsável pela sua impotência. Sendo o agente culpabilizador, ele usa a frieza, a depressão, a agressão como maneira de sobrevivência. Além disso, há também vínculos efêmeros, que agem como um mecanismo que faz com que ninguém se apegue e, conseqüentemente, ninguém sofra.

Isso difere dos tempos freudianos, em que havia instituições fortes, como o Estado e a Igreja. O neoliberalismo desestabilizou essas instituições, que seriam norteadoras das individualidades para manter o coletivismo, e as substituiu pelo império do mercado, fortificando o individualismo e fragilizando a alteridade, com busca aos prazeres solitários.

Com essa nova ordem política do Estado Neoliberal, Birman (2011 e 2012), influenciado pela leitura de *Cultura do Narcisismo*, do historiador americano Christopher Lasch, e *A cultura do Espetáculo*, de Guy Debord, acredita que as formas de subjetivação estão consubstanciadas por modelos narcísicos, mas com algumas especificidades do que foi proposto por Freud, trazendo novas formas de interpretação da ordem simbólica, social e individual:

Voltada para existência no espetacular, a individualidade se configura pelos gestos constitutivos de seu personagem e de sua *mise-en-scène*. Assim, o que importa é a *performatividade* de sua inserção no espetáculo da cena social. São os oupéis e bordados desta que importam para o desempenho do sujeito no espetáculo da mundaneidade. As ideias de intimidade e interioridade tendem ao silêncio no universo do espetacular. Em consequência, é o eu que está em questão o tempo todo, alargado e exaltado em suas fronteiras até o espaço sideral. A economia narcísica da individualidade é valorizada e incrementada ao máximo, e só o que interessa são as gesticulações performáticas na cena espetacular do mundo. (BIRMAN, 2011, p. 263)

Na concepção desse autor, na atualidade o indivíduo se apresenta com excessivo cuidado com o exterior e com as aparências, com certa teatralidade e superficialidade. O indivíduo se volta para si mesmo, deixando passar a interioridade de si e a relação intersubjetiva para segundo plano. Tudo isso seria o nascedouro da personalidade narcísica atual, que inviabilizaria todas as práticas de solidariedade.

Na leitura de *O narcisismo: uma introdução*, Freud (1914/1996) asseverou que o narcisismo estaria relacionado com o deslocamento da libido objetal para o próprio ego, e seria parte da constituição psíquica normal do indivíduo. A tenra idade em que a criança investe toda a sua libido para si mesma seria denominada *narcisismo primário*. Com o decorrer do desenvolvimento do ego e da sexualidade, devido às mudanças pulsionais pelas exigências culturais, o investimento libidinal seria deslocado para os objetos. Entretanto, na fase adulta, o indivíduo não se desfaz do seu narcisismo infantil, e cria um *Ego Ideal*, que seria um substituto do seu narcisismo infantil, que Freud também denomina *narcisismo secundário*. Neste texto de Freud, o Ideal do Ego¹¹ também surge pelo narcisismo primário, mas com influência da realidade externa, ou seja, pelos pais e educadores.

Na interpretação dessa obra freudiana, em um indivíduo dito normal deveria haver um equilíbrio entre a catexia narcísica e objetal. Todavia, para que isso ocorra, segundo Birman (2011), deveria haver uma alternância entre o narcisismo e a alteridade, por mediação do superego e o ideal do ego, pois a alteridade define limites e o narcisismo permite tudo o que escapa da interdição, criando os seus próprios ideais.

A alteridade que se coloca no presente texto está vinculada à reciprocidade, e isso se remeteria na relação entre o homem e a lei que se estabelece a partir do complexo de Édipo, quando o menino internaliza a proibição do incesto e do parricídio e, nesse momento, ele se integra à cultura. De acordo com Pelegrino (1987), a lei não serve para denegrir o desejo do homem. A lei proíbe, mas também permite ao indivíduo escolher outras coisas que não sejam o incesto, em resumo, seria uma troca: a criança abandona seus desejos incestuosos e parricidas e em troca ganha a sua integração na sociedade. Assim, a lei existe para integrar a criança no convívio social.

Se for a alteridade que coloca freio ao narcisismo, nessa direção, de acordo com Birman (2011), criaria determinado tipo de individualidade, que seria a fragilização da onipotência do indivíduo, oscilando entre um investimento narcísico e objetal. Entende-se que no indivíduo concentrado para o Ego ideal surge outra

¹¹ De acordo com Laplanche e Pontalis (2001) o Ideal do Ego apresenta sentidos distintos nas obras freudianas. No sentido que é de origem narcísica que Freud falou em *Narcisismo: Uma Introdução*, conforme mencionamos. Entretanto, em *Ego e o Id* Freud trata o Ideal do Ego como sinônimas, ao passo que em *Psicologia de Grupos e Análises do Ego* seria algo relacionado a submissão ou a fascinação por pessoas que ocupam o Ideal do Ego.

modalidade de individualidade, centrada em si mesmo e não obedecendo a nenhum outro.

Com o incremento avassalador do individualismo, ou como diz Harvey (2013, p. 70), do *individualismo possessivo sedutor*, o indivíduo volta-se a si mesmo e dispensa a alteridade, até por consequência da queda de instituições de autoridade (Estado, Igreja, família), que seriam mediadoras nas relações sociais. Por conseguinte, a análise que se faz é um investimento maior ao ego ideal, em contrapartida, o investimento objetal ficaria em segundo plano, resultando em consequências psíquicas, pois o indivíduo precisa do outro para existir e para organizar o seu desejo e, esta seria a forma para ordenar o circuito pulsional.

A forma como se manifesta o indivíduo narcísico atual, de acordo com Birman (2011 e 2012), é um aumento considerável do autocentramento do eu, que se caracteriza pelo excessivo cuidado do corpo, do seu *status*, do seu sucesso, da sua imagem e também na admiração de ver essas características no outro. Os meios midiáticos entram nesse cenário com a contribuição para a admiração da imagem, mesmo que, na maioria das vezes, se saiba que a imagem é questionável. Assim sendo, cria-se uma forma de vida em que o *parecer* ou o *ter* é muito mais importante do que o *ser*.

A cultura do narcisismo contribuiria para criar o *estilo perverso de ser*, mas não em um sentido clínico freudiano. Birman (2011) justifica essa hipótese por meio da contribuição de Freud com o *Narcisismo das pequenas diferenças*¹², de que um grupo homogeneizado, com pobreza erótica, somente com identificação intergrupal, exerce a hostilidade e a violência para com grupos diferentes, pois haveria uma homogeneização dentro do grupo, mas heterogeneização entre grupos.

Para Birman (2011), essa obra freudiana seria uma contribuição para a interpretação dos regimes nazifascistas que criaram força na década de trinta, influenciando a obra de Wilhelm Reich, *A psicologia de massas do fascismo*. O líder (*Führer*) tinha todo o poder de manipular as massas, infligindo-lhes seus ideais como legítimos e uníssonos e submetendo-os a um estado submisso absoluto. As massas se ofertariam por si só de forma masoquista para uma figura centrada, narcísica e que acredita na sua autossuficiência para, em troca, receber proteção. Entretanto, as massas não teriam contato com grupos diferentes por influência manipulatória do

¹² Freud tratou pela primeira vez do *narcisismo das pequenas diferenças* em *Tabu da Virgindade* em 1917. Retornou a essa ideia em *Psicologia de Grupos e Análise do Ego* e também em *Mal-estar na civilização*.

líder, resultando em subjetividades perversas, pois haveria uma pobreza erótica e falta de simbolização, o que resultaria em não aceitar o diferente.

Para Birman (2011), a sociedade atual seria governada de forma escamoteada por modelos neonazistas, embora o indivíduo não a reconheceria como tal. Essas formas neonazistas que se perpetuam atualmente, para o autor, seriam a burocratização e a racionalização intituladas por Lasch como uma característica neoliberal, que seriam consideradas o *Novo Paternalismo*, que possibilitaria estabelecer uma homogeneização do social, pois intitula modelos únicos de vida e uma drástica diminuição da tarefa de pensar e de refletir. Essas formas de política que governariam a sociedade e as relações sociais pela imposição velada de homogeneização criariam formas perversas de subjetivação, pois trariam a dificuldade de o indivíduo lidar com o diferente, mesmo sendo igual. Porém, nota-se que esse estilo perverso masoquista não seria no sentido clínico freudiano que assolaria em forma de neurose, de perversão e de psicose, mas no sentido de o indivíduo lidar a qualquer custo com o seu desamparo.

Essa interpretação de Birman vai ao encontro com o expoente da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno (1995), influenciado pela leitura de Freud, em seu texto *Educação após Auschwitz*, que já alertava na década de 1960, que as ditas democracias modernas ocultariam um autoritarismo cego e os fundamentos norteadores do nazismo estariam presentes na sociedade atual. O autor observava que a tecnologia e o racionalismo se encontravam em primeiro plano da vida do indivíduo de forma irracional, patológica e fetichizada: “quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas de Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 133). Isso não quer dizer um retorno ao extermínio judaico, mas caso permanecessem essas formas de produção de subjetividade, outros grupos tornar-se-iam os novos bodes expiatórios.

Neste sentido, não seria à toa, como destaca Birman (2011), que ainda são vistas práticas neonazistas por toda parte em pleno século XXI; grupos estes que matam homossexuais, prostitutas, negros, *punks*, e até o fundamentalismo religioso e grupos clamando pela volta de governos ditatoriais.

A literatura freudiana sobre a perversão encontra-se primordialmente em *Três ensaios sobre a sexualidade*, em que Freud (1905/1996) afirma que todas as crianças são *perverso-polimorfas*, fazendo parte do desenvolvimento sexual de todos os seres

humanos, pois a criança não internalizou as proibições culturais e familiares que dariam subsídios para o seu convívio social.

Em 1927, no texto *O Fetichismo*, Freud (1927/1996) relaciona a perversão com o objeto fetiche, que seria o modelo geral de toda perversão. O fetiche seria o substituto do pênis, especificamente o pênis da mãe, que seria a renegação de saber que não tem pênis e que foi castrada. Ao saber disso, o perverso colocaria em jogo a sua própria castração, como diz Freud (1927/1996, p. 157): “permanece um indício do triunfo sobre a ameaça de castração e uma proteção contra ela”. Em resumo, seria a renegação do conflito edípico. Para Freud (1927/1996), a perversão seria uma degeneração ou uma involução da sexualidade, o objeto fetiche seria a maneira pela qual o indivíduo evitaria a todo custo a castração e a diferença sexual.

Nota-se diferença entre essas duas leituras: a criança perverso-polimorfa passa por um processo de desenvolvimento, que no meio desse processo, tem a passagem pelo conflito edípico. A criança ao aceitar sua castração, tem em troca a infinita substituição do objeto sexual desde que não sejam os seus pais. Ao passo que na perversão, que segundo Freud seria uma regressão ou uma sexualidade involuída, seria uma castração renegada. O que se conclui na obra freudiana que a passagem pelo conflito edípico seria um determinante para a vida em sociedade.

Nessa concepção, se o perverso renega a castração e a diferenças de sexos, haveria na constituição psíquica do perverso uma pobreza erótica, pois o objeto seria sempre imobilizado e petrificado, dando importância a um prazer quantificável e sem limites. De acordo com Birman (2011):

O perverso goza infinitamente, mas mesmo assim o seu gozo nunca é suficiente sempre precisa de mais e mais. “a marca capitalista que permeia o mercado perverso do gozo se encontra presente tanto na infinitude de orgasmos quanto na multiplicidade infindável de parceiros. Enfim, a experiência perversa é marcada pela predação do corpo do outro.” (BIRMAN, 2011, p. 279).

No raciocínio do autor, o perverso possui um objeto invariável e imutável, e ele conduziria uma sociedade com pobreza erótica e fragilidade de simbolização, o que resultaria em um não reconhecimento da diferença, que abrange a não aceitação das diferenças de sexo, cor, ideais políticos e religião, haja vista que Freud coloca que, para o reconhecimento do outro, o indivíduo precisaria ser castrado.

Conforme Birman (2011), o autocentrismo do indivíduo contemporâneo também se condensaria no sexual: isso significa que o outro é visto como um corpo

para ser depredado. Os afetos são secundários, o que importa é a depredação do outro para enaltecer a glorificação do eu. Se o outro é visto apenas como um corpo a ser depredado, o outro, segundo o autor, seria um objeto-fetice, abandonando as experiências intersubjetivas e alteritária, dessa forma, já inicia a interpretação da crueldade da violência atual.

Em *Introdução ao Narcisismo*, Freud (1914/1996) afirma que, na perversão, a escolha objetual não seria a mãe, mas seus próprios eus, portanto, a escolha do perverso seria algo relacionado ao narcisismo. No entendimento de Lasch (1983, p. 57): “o narcisista é promíscuo e, frequentemente, também pansexual, já que a fusão dos impulsos pré-genitais e edipianos a serviço da agressão encoraja a perversão polimorfa”.

Para Birman (2011), o perverso não permite perder a sua posição privilegiada no mundo e acredita na sua autossuficiência. Para ele, o outro é apenas visto como um objeto, reduzido a um corpo, que utiliza quando convém e descarta quando não lhe interessa mais.

Essa personalidade perversa se enquadra perfeitamente com as demandas das políticas neoliberais, em que os objetos de consumo seriam objetos-fetice que o perverso precisa obter de forma quantificável, insaciável e excessiva. Conforme Birman (2011, p. 279): “o capitalista no mercado do gozo”.

Também, outro ponto que consolida a personalidade perversa, segundo Birman (2011), que busca viés na filosofia, é o fato de que, na modernidade, o *fora-de-si* estaria relacionado com o excesso de exterioridade, que poderia ser a psicose, enquanto que a normalidade, ou seja, o *dentro-de-si* relaciona-se com a interioridade. Na contemporaneidade, observa-se o enaltecimento do *fora-de-si*, que não se refere a uma psicose ou ao indivíduo que se perdeu totalmente, mas que o autocentramento acarretado pela cultura do narcisismo seria um excesso de exterioridade e de ausência interior.

Na sociedade contemporânea, o *fora-de-si* relaciona-se com o tipo perverso de ser, mas é aceito e contemplado. Em contrapartida, os deprimidos, as síndromes do pânico e os toxicômanos são recusados. Desse modo, a perversão ocupa o lugar da psicose do *fora-de-si* na modernidade, mas diferente daquela é aceita socialmente, ao passo que a psicose é excluída. Para Costa (1985, p. 133), aquilo “que poderia oferecer ao indivíduo a ilusão estruturante de um futuro passível de ser investido, dá lugar ao surgimento da figura “fora-de-si”, com imagem ego ideal. O delinquente é a

forma que o homem supérfluo encontra para sobreviver socialmente na cultura da violência”.

A partir dessas novas formas de subjetivação, em consequência da cultura do narcisismo, inaugurou-se outro mal-estar. Alguns autores, como Birman (2011) e Assoun (2008), complementam o que Freud postulou no passado a respeito dos conflitos entre pulsão e as censuras, instaurando o desamparo como condição do indivíduo e as formas para lidar com isso.

O desamparo aumentou consideravelmente na atualidade por meio das políticas neoliberais. Mais ainda, como assevera Assoun (2008), a cultura hoje é um agente provocador do gozo, haja vista que a insatisfação e a insaciedade seria o combustível do consumo, pois só dessa maneira que se faria o indivíduo consumir.

Segundo Birman (2011), as novas patologias como pânico, depressões, toxicomanias e compulsões se configuram na frustração do indivíduo por não conseguir a sua glorificação, e isso faz com que o indivíduo recorra a tecnologias e à psicofarmacologia. Para Lasch (1983), a personalidade narcísica aparece na clínica com sentimento de vazio interior, acompanhado por crises existenciais, depressões, oscilação da autoestima e da incapacidade de progredir: esses sintomas são cessados quando se consegue admiração e glorificação.

Na leitura freudiana, a autoestima estaria vinculada ao relacionamento do indivíduo com a libido narcísica, à influência do Ideal do Ego e à libido objetal, como diz Freud (1914/1996, p. 106): “Uma parte da auto-estima é primária – o resíduo do narcisismo infantil; outra parte decorre da onipotência que é corroborada pela experiência (a realização do ideal do ego), enquanto uma terceira parte provém da satisfação da libido-objetal.” O amar a si mesmo é importante para a constituição do ser, mas só disso o indivíduo não viveria, pois depender só de si mesmo gera insegurança, medo e insensibilidade, pois sempre se precisará da aprovação do outro.

Se em Freud, a infelicidade seria muito mais fácil de ser vivenciada, especialmente na relação com o outro. Por esse motivo, de acordo com Birman (2012), a diferença na atualidade seria que o mal-estar é sentido como uma espécie de dor e não de sofrimento; embora ambas pareçam sinônimas, o autor as diferencia: o sofrimento seria *alteritário*, ou seja, teria a relação com o outro; já a dor seria *solipsista*, ou seja, restrita ao indivíduo e excluindo qualquer relação com o outro.

Juntamente com a dor, o fundamento do mal-estar contemporâneo seriam os excessos, que o autor define do seguinte modo:

O excesso é sempre irrupção de algo que escapole ao controle e à regulação da vontade, e que se impõe no psiquismo como um corpo estranho. Seria isso, pois, a marca do excesso, que se caracteriza especificamente é o afastamento e a ruptura com a regularidade estabelecida na experiência subjetiva, indo além das fronteiras estabelecidas nas intensidades das sensações e das afetações. Enfim, não se pode perder de vista que estamos situados aqui nas bordas da experiência do sensível, que são transformadas nas suas regularidades, e que os excessos afetam as suas fronteiras, até então bem-estabelecidas. (BIRMAN, 2012, p. 114)

Além do excesso, para Birman (2005, 2011 e 2012), vivemos em uma época em que o império do mercado de consumo não permite mais a utopia e o fantasiar, pois na vida extremamente ocupada e corrida, reduzida à exigência do mercado, para o indivíduo isso seria uma “perda de tempo”. Dessa forma, conforme Birman (2012), os excessos extrapolariam as vias do corpo, em intensidade e na ação. Isso ocorreria pela condição do abandono da alteridade e, conseqüentemente, da perda da dimensão simbólica.

A saúde e o cuidado com o corpo exercem um papel importante para o indivíduo na contemporaneidade, identificando-se sempre com o ideal de beleza determinado pelos meios midiáticos e pelo discurso da ciência capitalista da saúde, representado pelos excessivos cuidados com a saúde, que incitam as pessoas a violentarem a si próprias por meio de cirurgias plásticas e pelo uso de vitaminas e de remédios.

Nas contribuições de Costa (1985), o indivíduo seria um ser violentado, pois o corpo entra nas sociedades capitalistas avançadas como um objeto para o consumo; porém, muito mais do que o consumo, o indivíduo seria obrigado a investir no corpo, e não na forma que deseja, mas nas formas impostas pela mídia, por exemplo, a magreza do corpo ou o corpo “panicat” como a única forma de ser belo e de estar satisfeito consigo mesmo.

A intensidade ou o sentimento, para Birman (2012), estaria ligado ao fato de que os excessos chegam a tal ponto que paralisam o indivíduo, que seria o colapso do psiquismo e a perda de potência, em virtude da falha de simbolização e, com os excessos e a dor, ocorre uma “desposseção de si” (BIRMAN, 2012, p. 117). As depressões e a distímia (variações drásticas de humor) se apresentam como consequência dessa intensidade.

As depressões hoje se apresentam de modo diferente daquilo que Freud contribuiu em *Luto e Melancolia*. Nesse texto, Freud coloca em pauta a culpa, enquanto que na atualidade, para Birman (2012), o destaque nas depressões seria o vazio, pois os indivíduos se queixam de um vazio dentro de si e de que suas vidas não têm sentido e de que não têm motivações para existir.

Por fim, a ação, que é o item mais importante do presente texto, inscreve-se pela violência e pela compulsão. Esta está relacionada à compulsão pela comida, pelas drogas e até pelo consumo, que é incentivado e aceito na atualidade. A respeito disso, sempre nos deparamos com propagandas apelativas que induzem o indivíduo a consumir determinado objeto, no mesmo sentido que como um toxicômano precisa da sua droga.

Para Birman (2005 e 2012), com o excesso e a falta de simbolização, o que resta para o indivíduo é a ação. Assim, a descarga seria de forma bruta, encontrando vias de realização na agressividade, na violência e no crime.

Assim o excesso intensivo se apresenta inicialmente como uma agitação disseminada que marca o campo social na atualidade, esta se desdobra logo em seguida como agressividade e violência. Estas são formas privilegiadas de descarga do dito excesso. (BIRMAN, 2005, p. 11)

Na leitura de Birman, a violência não é considerada um fato atual, haja vista que a prática da violência também aparece no discurso freudiano com os *Criminosos por sentimento de culpa*. Mas o que se analisa na atualidade, é o fato de que a violência seria como uma forma de impossibilidade de negociação com o outro, e seria também uma saída para o indivíduo lidar com as frustrações: “Tudo se passa como ele tivesse perdido a crença na possibilidade de resolver e superar os obstáculos que se colocam para si pelo discurso e pela retórica, isto é, pela negociação com o outro” (BIRMAN, 2012, p. 83).

De acordo com Birman (2005 e 2012), na atualidade o indivíduo não se reconheceria mais nos seus referenciais identificatórios, pois com o excesso pulsional, a fragilidade de simbolização, a falta de alteridade e a intersubjetividade, o indivíduo perde totalmente o seu domínio e, conseqüentemente, a descarga dos excessos precisa ser jogada para algum lugar e, inevitavelmente, vai para vias de ação¹³, em que uma das escolhas é a violência.

¹³ Com os excessos, ou o indivíduo descarrega na ação ou somatiza. As perturbações psicossomáticas também se caracterizam como modalidades de patologia contemporânea. Entretanto, essas

Com essas problemáticas atuais, as peculiaridades da violência seriam a crueldade, o requinte e a banalidade. Esses fatores se confirmam pelas práticas de violência que aparecem nos meios de comunicação, que são pessoas que se matam no trânsito, vizinhos seguindo a mesma direção, violência por motivo de um jogo de futebol, pais que matam filhos e vice-versa, ou seja, são assassinatos por motivos fúteis, gratuitos e torpes difundidos em todas as classes sociais.

Analisa-se que a violência está presente também nas classes médias e altas, o que Birman (2011) pontua como um fato contemporâneo, diferentemente de tempos atrás, em que ficava restrita às camadas mais pobres. As formas dessa violência são bem significativas para o autor, pois são jovens que praticam a violência contra homossexuais, prostitutas, negros, pessoas pertencentes a determinada religião, dentre outros; a escolha por esses grupos representaria a “decadência da sociedade”.

Diferente do que ocorre nas classes médias e altas, a violência nas camadas pobres brasileiras denuncia pessoas esquecidas, que usam a violência com uma forma de sobrevivência. Portanto, a violência nessas camadas seria positiva, pois é a única forma de mostrar a arrogância da elite dominante que é totalmente narcísica.

A partir disso não se espera que essas pessoas internalizem as proibições culturais, já que não desfrutam de todos os benefícios a que se tem direito. Como afirma Freud (1927/1996, p. 22): “Não é preciso dizer que uma civilização que deixa insatisfeito um número tão grande de seus participantes e os impulsiona à revolta, não tem nem merece a perspectiva de uma existência duradoura”.

Pode-se interpretar que a violência contemporânea está vinculada aos modos de produção de subjetividade neoliberal, cuja marca registrada é a abertura de todas as possibilidades de gozo por meio do império do consumo, colocando em pauta os excessos e as fragilidades da alteridade. Com as práticas de subjetivação narcísicas e perversas, em consequência de uma política que visa a uma homogeneização do social, traz com toda força a intolerância. O indivíduo procura descarregar toda a sua agressividade e destrutividade no outro, devido à sua dificuldade em lidar com a frustração e com o desamparo.

Em *Totem e Tabu*, no mito científico forjado por Freud para contar a origem das civilizações, havia uma pai todo poderoso e onipresente que tinha o poder de

perturbações se diferenciam da histeria de conversão. Na histeria, constrói-se uma cena em torno de uma fantasia, que apresentaria um imaginário rico. Em contraposição, na perturbação psicossomática há uma descarga da pulsão sob o registro do somático, sem mediação da fantasia ou da simbolização.(BIRMAN, 2005 e 2012)

cometer qualquer atrocidade da maneira que bem entendesse, ou como metaforiza Birman (2011), ele estaria em uma *condição de exceção* no plano ético e político. Com a morte dos pais, os filhos construíram uma sociedade mais fraterna e igualitária, mas como dizia Freud (1921/1996), toda sociedade seria uma revivência da horda primitiva, e o que houvesse de novo nessa nova constituição social era a substituição de único poder para múltiplos poderes.

Com as atrocidades da primeira guerra mundial, com o texto *Reflexão para tempos de guerra e morte*, segundo Birman (2011), Freud colocaria novamente em questão o seu mito, alertando que, se o Estado estivesse em uma posição de exceção e reprimisse a conduta humana, a sua posição cairia por terra ao incentivar a ideologia da guerra, resultando na perda de sua postura de mediação na sociedade.

E por esse viés, se para Freud todo grupo era uma revivência da horda primitiva, antes de tudo, o homem seria sempre o homem da horda constituído por pulsões sexuais e agressivas, que não seria à toa, como pontua Birman (2011), que Freud afirmou que a educação e a governabilidade seriam profissões impossíveis para o indivíduo pulsional, pois “na medida em que as relações de força entre os homens reproduziriam sempre as possibilidades de diferença e de exceção” (Birman, 2011, p. 22).

A governabilidade torna-se ainda mais impossível com o incremento do neoliberalismo, em que uma das características é o *Estado Mínimo*, perdendo sua posição de exceção. Por essa nova configuração política, social e ética, conforme Birman (2011), todos passaram a uma condição de exceção, pois a concorrência ferrenha não seria só no âmbito econômico, mas em todas as relações sociais e, por isso, o olhar para o outro seria como rival.

A criança e adolescente desde cedo entram em contato com as formas de subjetividade influenciada pela política neoliberal, portanto, como afirma Birman (2011) não é por acaso que o *bullying* tomou conta das pesquisas acadêmicas e dos meios de comunicação. Para o autor, o *bullying* seria uma modalidade de violência contemporânea, devido à falta de mediação entre as individualidades, por consequência da ordem neoliberal.

Assim, não é um acaso que o assédio moral e o bullying como práticas regulares tenham sido forjados, neste contexto histórico, como modalidades contemporâneas de violência. Com efeito, tanto o assédio moral quanto o bullying indicam a ausência de qualquer mediação entre as individualidades, de maneira que as relações de forças entre estas se transmutam em dor,

ofensas e morte, reais e simbólicas. Pelo bullying, as crianças e os jovens se preparam desde muito cedo para as regras mortíferas da ordem neoliberal, na qual os valentões procuram já eliminar os mais frágeis, movimento que continua na existência adulta pelo assédio moral. Enfim, é a busca pela condição de exceção o que galvaniza agora a existência dos indivíduos na ordem neoliberal, isso porque a dita condição de exceção se dissemina desde então na totalidade do tecido social e da população, não se restringindo mais às figuras do um e do múltiplo como ocorria anteriormente. (BIRMAN, 2011 p. 23).

Na leitura do autor que o *bullying* seria uma modalidade de violência contemporânea, por consequência da produção da subjetividade no contexto neoliberal. O Estado moderno ou Estado do Bem-estar social tinha o papel de mediador entre os grupos e a individualidade, pois criava mecanismos de restrição e amparo para a população. O neoliberalismo desestabilizou as funções, arremessando o indivíduo solitário somente para os imperativos do mercado, perdendo a função de mediação e influenciando todas as esferas da sociedade. Neste sentido, o *bullying* seria uma violência em que não haveria mediação entre as individualidades, e consolidaria a exceção como regra pontuada por Birman.

4 O BULLYING ESCOLAR COMO MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NEOLIBERAL

Assim como a violência urbana assola o medo do indivíduo contemporâneo, nas últimas décadas a violência também invadiu as escolas, instigando pesquisadores, pais, educadores e diretores e desconstruindo a ideia de que a escola seria um lugar de refúgio da paz ou a ideia de “inocência na infância”. (ABRAMOVY E RUA, 2002).

O problema da violência nas escolas não é restrito ao Brasil ou a países com grandes discrepâncias sociais, mas constitui um problema mundial. Ademais, está presente na maioria das escolas, não escolhendo cidade, localização e classe econômica. A diferença do Brasil em relação aos outros países se encontra na incipiência de suas pesquisas, que iniciaram na década de 1980, ao passo que outros países, como os Estados Unidos, a Europa e o Japão, começaram esse debate na década de cinquenta. (ABRAMOVY E RUA, 2002).

Encontra-se hoje uma dificuldade em definir a violência nas escolas, até pelo fato da polissemia que o termo tomou na contemporaneidade. Segundo Abramovy e Rua (2002), a violência nas escolas traz diferentes olhares e perspectivas entre os professores, os diretores, os funcionários, os alunos, os pais e até de país para país¹⁴.

Em suas pesquisas, Abramovy e Rua (2002) analisaram três tipos de violência dentro das escolas no Brasil: contra a vida, que são as ameaças, brigas, uso de armas e violência sexual; contra a propriedade, que são os roubos e furtos; e contra o patrimônio escolar. Essas violências, que os autores apontaram, seria, conforme Charlot (2002), a violência à ou contra escola; diferente da violência na escola, que ocorreria dentro do ambiente escolar, mas não estaria relacionada às atividades escolares; e a violência da escola que seria própria da instituição, por meio da violência simbólica.

Para Abramovy e Rua (2002), a violência nas escolas exige uma compreensão multidimensional, transdisciplinar e pluricausal, abordando aspectos exógenos e endógenos. No entanto, no presente trabalho, não cabe detalhar cada tipo de violência nas escolas, pois entendemos que cada uma tem seus estudos

¹⁴ Para citar exemplos de como é abordada a violência nas escolas em outros países, conforme Abramovy e Rua (2002), na Inglaterra a violência nas escolas é apenas tratada no sentido de conflito entre professor e aluno. Nos Estados Unidos, a preocupação é com a formação de gangues, a xenofobia e o *bullying*. No Japão, segundo Morita (2002), de um lado estudam as violências nas escolas e de outro, o *bullying*.

específicos. O objetivo do presente capítulo é trabalhar especificamente um tipo de violência muito debatido entre os pesquisadores e corriqueiro na mídia, que é o denominado *bullying*.

O pioneiro dos estudos sobre o *bullying* foi Olweus (1993) na Noruega, que iniciou suas pesquisas sobre o assunto na década de 1970. Entretanto, só a partir da década de 1980 se conferiu a devida importância a esse tema nesse país e em outros países escandinavos. Isso ocorre principalmente devido ao suicídio de três garotos entre 10 e 14 anos no norte da Noruega, pois havia indícios de que foram vítimas de *bullying*.

Olweus (1993) diz que desde a década de 1960, especificamente na Suécia e na Noruega, havia conhecimento das práticas de *bullying* nas escolas, mas não era dada a devida atenção pelas autoridades escolares. Foi só a partir desse momento trágico que os problemas causados por essa prática de violência obtiveram visibilidade, alertando pais, professores, diretores, autoridade políticas e a mídia. Esse fato obrigou o Ministério da Educação norueguês a criar medidas de intervenção (OLWEUS, 1993).

O autor, fez parte dessas pesquisas e medidas de intervenção em quase todas as escolas norueguesas, elaborou questionários delimitados para detectar essa prática de violência e medidas de intervenção com o objetivo de cessar toda prática de *bullying*. Por meio das pesquisas longitudinais de Olweus (1993), que iniciaram na década de 1970, o autor detectou que 15% dos alunos noruegueses estavam envolvidos com o *bullying*. A partir de suas pesquisas, o fenômeno do *bullying* chamou atenção de diversos países, como: Japão, Estados Unidos, Austrália, Inglaterra, Canadá e Holanda.

No Brasil, encontram-se as primeiras pesquisas no final da década de 1990. Uma das pioneiras no estudo desse assunto foi Marta Canfield e seus colaboradores em Santa Maria, Rio Grande do Sul; Israel Figueira e Carlos Neto nas escolas municipais do estado do Rio de Janeiro (FANTE, 2011). A partir do ano de 2000 aumentou o número de pesquisas sobre o *bullying* no Brasil, destacando-se a educadora Cleo Fante com suas pesquisas no interior de São Paulo; e a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA).

É importante salientar as pesquisas realizadas pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e a Adolescência (ABRAPIA), que desde 2001 faz estudos e pesquisas sobre o *bullying*. Em 2002 e 2003, a ABRAPIA realizou, no

Rio de Janeiro, uma pesquisa em 11 escolas (nove públicas e duas particulares) com alunos da 5ª à 8ª série, cujos resultados foram preocupantes: dos 5.482 participantes, 40,5% disseram estar envolvidos no *bullying*. Dentre esses números, 16,9% eram vítimas; 12,7% autores, 10,9% vítimas e autores e 57,5% eram testemunhas.

No meio acadêmico, também a partir do ano 2000, surgiram as primeiras teses de doutorado sobre o assunto: cite-se a tese de Nilza Cantini pela PUC-CAMPINAS em 2004 e a tese de Rosana Maria César Del Picchia de Araújo Nogueira pela PUCSP, em 2007. Portanto, em relação aos países mencionados anteriormente, há um considerável atraso sobre os estudos do *bullying* no Brasil.

O *bullying* como objeto de pesquisa é estritamente contemporâneo, embora para Fante (2011) e Olweus (1993) a prática de *bullying* seria mais antiga que a própria escola, pois sempre houve a relação entre opressor e oprimido. Para o segundo autor, o termo *bullying* seria recente e não haveria pesquisas confiáveis para comparar com as de outras épocas, mas devido às consequências causadas pelo *bullying*, indica que a preocupação é contemporânea. Presenciam-se na contemporaneidade tiroteios nas escolas, suicídios, interrupções de estudos, patologias em decorrência dessa prática de violência inimaginável em outros tempos no contexto escolar.

Hodiernamente, a pesquisa sobre é crescente, porém o que se nota é que poucos debatem o motivo de essa prática estar se tornando tão corriqueira e, principalmente, colocando em pauta as perguntas sobre o que estaria acontecendo com nossos jovens para encorajar esse comportamento agressivo, esvaindo-se de um fundamento psíquico, social e político contundente. Primeiramente, explanaremos o que encontramos sobre o *bullying* na literatura dos autores mais citados nos meio acadêmicos, como Fante (2011), Olweus (1993), Pereira (2006), Lopes Neto (2005), dentre outros. A seguir, tentaremos aproximar essa prática de violência das formas de subjetivação atual.

De acordo com Fante (2011) a palavra *bullying* é inglesa, que deriva do verbo *to bully*, que significa, como verbo, brutalizar, tyrannizar, amedrontar; como nome, valentão ou tirano.

Olweus (1993) define *bullying* como a exposição de um estudante a intimidações ou a agressões por um longo período de tempo, efetuadas repetitivamente por uma mesma pessoa ou por um grupo. Nas palavras de Fante (2011):

Assim sendo, por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-o à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. (p.28/29).

Como se mencionou anteriormente, há vários tipos de violência nas escolas, mas nem todas se configuram como *bullying*. Não se pode confundi-lo com as brincadeiras entre crianças e adolescentes que, em certo grau, são consideradas normais, e também com conflitos pontuais ocorridos no contexto escolar.

De acordo com Olweus (1993), para os comportamentos agressivos de uma pessoa contra outra se configurarem como *bullying*, devem ocorrer por um período prolongado de tempo e, principalmente, deve haver um desequilíbrio de poder (*Imbalance in strength*), por meio de que o autor coloca a vítima numa posição de absoluta submissão, de modo que esta não encontra formas para se defender.

Na conceituação original de Olweus, o *bullying* é bem delimitado, não sendo confundido com outras formas de violência no contexto escolar. É preciso, portanto, levar em consideração um subconjunto de comportamentos agressivos, de forma repetitiva, por um longo período de tempo e, principalmente, a assimetria de poder. Neste caso, se duas crianças ou adolescentes com o mesmo perfil de força física e psíquica brigam o tempo todo na escola, já não se consideraria esse comportamento como *bullying*.

Uma característica importante para esse tipo de violência, conforme Lopes Neto (2005) é que ela seria oculta, passando despercebida aos educadores e pais que, às vezes, até subestimam essa prática de violência, considerando-a uma brincadeira entre criança e adolescente e até afirmando que ela seria importante para o desenvolvimento da criança.

O *bullying* apresenta sua manifestação visível ou velada, que Olweus (1993) classifica em direta e indireta, respectivamente. O *bullying* direto se refere às agressões, ameaças, ofensas verbais, apelidos de mau gosto, chutar, empurrar, roubar, praticar injúrias e até abusos físicos. O *bullying* indireto seria o isolamento, a indiferença e a exclusão do grupo; formas de violência sutil e de difícil percepção, mas nem por isso menos importante que a violência visível.

Nas pesquisas de Fante (2011), Olweus (1993) e Pereira (2002) e da ABRAPIA (2003) é apontada a predominância da prática de *bullying* entre meninos, embora isso não signifique que as meninas não o pratiquem em número considerável, contudo, a prática de *bullying* entre meninas seria mais sutil, o que dificultaria a sua visualização. Elas se valem de recursos como o isolamento, à indiferença, fofocas e exclusão do grupo, o que caracteriza o *bullying* indireto. Os meninos, por sua vez, nas pesquisas dos referidos autores e da ABRAPIA, têm uma grande participação no *bullying* direto.

Segundo Olweus (1993), a prevalência de meninos como autores de *bullying* foi o resultado final de suas pesquisas, mas de forma específica, havia escolas com maior número de meninas autoras. Nas pesquisas de Nogueira (2007) em duas escolas em São Paulo, apesar do número de prática ter sido maior entre menino, a autora observou uma considerável representatividade de meninas como autoras de *bullying*, além de também estarem envolvidas em agressões físicas.

Por meio dos recursos eletrônicos, surgiu uma nova modalidade de *bullying*, que Lopes Neto (2005) e Alkimin, Bôas e Nascimento (2012) denominam *cyberbullying* ou *bullying* eletrônico. Os agressores utilizam as vias tecnológicas dominantes na atualidade para ridicularizar e depreciar as vítimas, como: *e-mail*; torpedos; redes sociais (*facebook*, *twitter*, *myspace*, etc.); aplicativos de aparelhos eletrônicos (*whatsapp* e o polêmico *secret*¹⁵), entre tantos outros.

As implicações sobre a utilização dos recursos tecnológicos para a prática de *bullying* recaem sobre o fato de que, muitas vezes, os agressores são anônimos ou utilizam nomes e perfis falsos. Também utilizam grupos fechados nas redes sociais e aplicativos, sem a vítima ter acesso aos conteúdos. Para Alkimin, Bôas e Nascimento (2012), o uso de celulares nas escolas e até mesmo dentro da sala de aula facilita o *cyberbullying*.

Os autores também categorizam o *bullying* em vertical e horizontal: este é a prática do *bullying* entre alunos, e aquele é entre alunos e o professor. O vertical pode ser ascendente, quando o aluno usa formas para denegrir o professor; ou descendente, quando o aluno é alvo de *bullying* por parte do professor.

¹⁵ *Secret* é um aplicativo em que a pessoa pode publicar qualquer coisa anonimamente. A ideia dos criadores era para as pessoas se divertirem, contando coisas que nunca diriam para alguém. Entretanto, o aplicativo gerou muita polêmica, visto que se tornou um rico meio para a prática de *cyberbullying*.

A maioria das pesquisas aborda o *bullying* como uma violência propriamente escolar, para Fante (2011) e Smith (2002) seria uma prática de violência que se encontra dentro do ambiente familiar, em asilos, no exército, no trabalho, dentre outros.

Há divergências sobre a faixa etária na literatura para o *bullying*, conforme apontam as pesquisas. Lopes Neto (2005) afirma que a maior frequência da prática do *bullying* seria na idade entre 11 a 13 anos. Para Smith (2002), quanto mais aumenta a idade das crianças e a série em que elas estudam, também aumentam as práticas de *bullying*. Em contraposição, Olweus (1993) aponta o contrário: quanto mais aumenta a idade e a série da criança ou do adolescente, há a diminuição dos casos. Entretanto, o que os autores salientam é que quando aumenta a série e a idade, haveria o aumento da prática do *bullying* indireto, o que dificultaria a descoberta por parte de um adulto, em contrapartida, haveria uma diminuição dos casos de *bullying* direto.

O cenário do *bullying*, varia nas pesquisas analisadas. Conforme Fante (2011) e Lopes Neto (2005), a predominância é nas salas de aulas. Na pesquisa da ABRAPIA, constatou-se que 60% das práticas de *bullying* são nesse local, seguido pelos seguintes lugares: no espaço do recreio, nos corredores e na saída da escola.

A preocupação em Portugal (Pereira, 2002), no Japão (Morita, 2002) e nas pesquisas de Olweus (1993) se refere ao fato de que é no horário do recreio que essa prática se concretiza, pois é o momento em que não há mediação de adultos ou de responsáveis. Nas pesquisas de Nogueira (2007), o maior número de casos foi na sala de aula, quando não havia a presença do professor.

Mesmo havendo divergência entre os pesquisados a respeito do local e do sexo do agressor, autores que estudam o *bullying*, como Fante (2011) e Olweus (1993), garantem que a prática está presente em todas as escolas, não escolhendo país, localização, nível econômico, escola com composição homogênea ou heterogênea de aluno, dentre outros. A pesquisa *Pense do IBGE*¹⁶ (2012), detectou um número maior de envolvimento de *bullying* em escolas particulares do que em escolas públicas.

¹⁶ A pesquisa *Pense do IBGE* entrevistou crianças de escolas particulares e públicas da 9ª série do Ensino Fundamental em todo o Brasil. Perguntaram aos alunos, em forma de questionário, a seguinte questão: *Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas de escola te esculachou, zoou, mangou, intimidou ou caçou tanto que você ficou magoado/incomodado/aborrecido?* O resultado geral: 69% disseram que não sofreram *bullying*, 25,4% disseram ter sofrido algum tipo de violência às vezes ou raramente, e 5,4% disseram ter sofrido *bullying* várias vezes ou sempre.

Olweus (1993) diferencia *bullying* e vitimização: o primeiro refere-se ao indivíduo que O pratica, cuja forma inglesa utilizada por Olweus é *bullie*; nas traduções brasileiras, dependendo do autor, utiliza-se o termo agressor ou autor. A vítima é o receptor, cujas formas inglesas empregadas por Olweus são *victim* ou *bullied*; em português, empregam-se as palavras vítima ou alvo. No que concerne ao uso desses termos, não há divergência e conflito entre os pesquisadores.

Uma das dificuldades com que os pesquisadores se deparam nos estudos sobre o *bullying* é encontrar uma tradução nativo para próprio termo, da maneira que Olweus propôs. A maioria dos países, dentre eles o Brasil, utilizam o termo inglês *bullying*, embora alguns pesquisadores analisados utilizem o termo de *intimidação entre pares*.

Alguns países adotam outros termos mais condizentes com suas culturas sem haver grandes discrepâncias com o termo original proposto por Olweus, exceto a França, que nas palavras de Cantini:

Inclui todas as diferentes formas de mau uso da força (crime e ofensa contra pessoas, ou contra funcionários ou propriedade da escola), todas as formas de violência da escola em si mesma como uma instituição e também todas as manifestações de incivilidade que perturbam a vida escolar, tal como indelicadeza, barulho, desordem. (CANTINI, 2004, p. 4)

Pode-se analisar que esse conceito é muito mais amplo, enfocando outras formas de violência que não condizem com que Olweus trabalhou e delimitou.

Olweus (1993) afirma que na Noruega e na Dinamarca, utilizavam o termo *mobbing*; e na Suécia e na Finlândia o termo *mobbning*. Ambos os termos se originaram da palavra inglesa *mob*, que teria um sentido de um grupo anônimo que hostiliza uma pessoa. Mesmo havendo discordância quanto ao ponto de vista linguístico, tanto o uso da palavra *mobbing* quanto *bullying* são corretas, embora o primeiro dê um sentido de um grupo que hostiliza uma pessoa, ao passo que o segundo se refere apenas a uma pessoa que intimida outrem por um longo período de tempo e de forma repetitiva.

Segundo Cantini (2004), no Japão utiliza-se o termo *ijime*, mas sua conceituação não difere do proposto por Olweus, entretanto, a autora observa algumas diferenças de termos e de expressões utilizados pelos japoneses devido ao contexto cultural.

Na literatura sobre os agressores, Fante (2011), Olweus (1993) e Lopes Neto (2005) afirmam que a maioria tem problemas com autoridade, são agressivos não só com os colegas, mas também com pais e professores, tem atitudes negativas perante a escola, não gostam de ser contrariados, tem boa imagem de si mesmo, tem aspectos físicos fortes e idade mais avançada do que as vítimas. Nas palavras de Lopes Neto (2005):

O autor de *bullying* é tipicamente popular; tende a envolver-se em uma variedade de comportamentos antissociais; pode mostrar-se agressivo, inclusive com os adultos; é impulsivo; vê sua agressividade como qualidade; tem opiniões positivas sobre si mesmo; é geralmente mais forte que seu alvo; sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimento a outro. Além disso, pode existir um “componente benefício” em sua conduta, como ganhos sociais e materiais. São menos satisfeitos com a escola e a família, mais propensos ao absentéismo e a evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentar comportamentos de risco (consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigas) (p.167).

Como a maioria dos agressores é popular nas escolas, isso faz com que muitas crianças e adolescente se identifiquem com eles e adiram ao grupo dos agressores. Para Fante (2011), outro motivo que faz a criança e o adolescente se inserirem nesse grupo é a busca de uma forma de defesa, para não serem as próximas vítimas.

Olweus (1993) menciona análises de psiquiatras e psicólogos que apontam insegurança e ansiedade nos agressores. As pesquisas do autor mostraram o contrário: os agressores são muito confiantes e possuem autoestima. Para o referido autor, a insegurança e a ansiedade podem estar presentes no agressor passivo, isto é, naqueles que são subordinados aos agressores típicos, que lideram grupos e manipulam outros jovens para tal prática violenta.

Na opinião de Olweus (1993), há três motivos para a ocorrência do *bullying*: a vontade de dominar e de impor autoridade ao outro tanto por meio físico quanto psicológico, considerada uma prática prazerosa e divertida; as condições familiares; e, por fim, pelos benefícios que suas condutas geram, pois eles ganham dinheiro, cigarros, trabalhos escolares feitos, tudo isso por meio da coerção das vítimas. Essas hipóteses são compartilhadas por todas as pesquisas analisadas.

Há também as vítimas e agressores, que são os alunos que reproduzem o *bullying* sofrido para com outro aluno mais frágil. Para Lopes Neto (2005), 20% dos

alunos de sua pesquisa foram alvo de *bullying* e, logo em seguida, tornaram-se praticantes desse ato para buscar autoafirmação.

Para Fante (2011), Lopes Neto (2005) e Olweus (1993), as vítimas são crianças ou adolescentes frágeis, sensíveis, taciturnas, insociáveis, depressivas, ansiosas, com baixo rendimento escolar e com baixa autoestima. Elas apresentam muitas dificuldades para se impor física e verbalmente aos agressores. Ser alvo de *bullying* pode piorar o seu estado, resultando em diminuição do rendimento escolar, faltas ou a evitação da ida para a escola, chegando a casos extremos de suicídio ou de assassinato, que abordaremos a seguir.

As vítimas têm receio de denunciar por, geralmente, causar a piora do caso. Quando comentam o fato com algum responsável, o caso já está grave. As pesquisas de Olweus (1993) indicam que as vítimas são uma única pessoa, independente de sexo, mas na maioria das vezes são assediadas por duas ou mais pessoas.

Fante (2011) e Olweus (1993) mencionam um número reduzido das ditas vítimas provocadoras, que atraem as agressões, mas não conseguem lidar com as consequências. A maioria tem comportamentos hiperativos e irritantes, causando incômodo a todos ao seu redor.

Lopes Neto (2005) acrescenta também as testemunhas, pois chamou muito sua atenção o número bastante alto de pessoas que presenciaram colegas sendo agredidos, perfazendo 57,5% das 5.482 crianças participantes da pesquisa no Rio de Janeiro. O referido autor afirma que as testemunhas também podem apresentar baixo rendimento escolar, devido ao descontentamento com a escola por não oferecer segurança. Para Fante (2011) e Lopes Neto (2005), muitos alunos que presenciam o *bullying* têm medo de denunciar essa prática ou se manifestar por correrem o risco de se tornarem as próximas vítimas, além de serem chamados de “dedo-duro”.

Os efeitos do *bullying* se manifestam tanto para o agressor quanto para a vítima. A eles deve ser dada a devida consideração, pois resultam em consequências para o futuro.

As pesquisas de Olweus (1993) demonstraram que 60% dos agressores estiveram envolvidos em algum tipo de crime antes de completarem 24 anos. Dentre esse número, de 35% a 40% tiveram três ou mais envolvimento com a criminalidade. Alunos que não foram nem agressores e nem vítimas, apresentaram uma porcentagem de 10%. Portanto, nas pesquisas do autor, a conduta dos agressores

aumenta as chances de se envolverem futuramente com a criminalidade, tanto mais porque eles obtiveram ganhos com suas condutas no ambiente escolar.

Olweus (1993) afirma que os agressores não somente estão mais propensos a entrar no mundo da criminalidade, mas também estão mais vulneráveis a usar drogas lícitas e ilícitas. Para Lopes Neto (2005), devido ao temperamento agressivo dos autores de *bullying*, há a probabilidade de terem dificuldade nas relações laborais e também amorosas, no futuro.

Em relação às vítimas, uma parte conseguiu ter uma vida normal e lidou com os traumas na escola, outra tornou-se deprimido, e com autoestima extremamente baixa na idade adulta, o que também atrapalhou os seus relacionamentos sociais e amorosos (OLWEUS, 1993). Ainda Fante (2011) acrescenta:

Dependendo da intensidade do sofrimento vivido em consequência do *bullying*, a vítima poderá desenvolver reações intrapsíquicas, com sintomatologias de natureza psicossomáticas: enureses, taquicardia, sudorese, insônia, cefaleia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio, bem como reações extrapsíquicas, expressa por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas. (FANTE, 2011, p. 80).

Com essas sintomatologias abordadas pela autora, em tempos em que predomina o discurso psiquiátrico da Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos (CID) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), o *bullying* não escapou de uma categorização patológica. Fante (2011), que se autointitula a criadora do termo, afirma que a criança ou o adolescente exposto a longo período de assédio pode desenvolver a *Síndrome dos Maus-tratos*, que explica os resultados da seguinte forma: “a criança os introjeta inconscientemente ao seu repertório comportamental, transformando-se posteriormente numa dinâmica psíquica mandante de suas ações e reações” (FANTE, 2011, p. 62).

Os casos de assassinatos e tiroteios, embora raros, vêm chamando muita atenção de pesquisadores e até da própria mídia. De acordo com Lopes Neto (2005), dois terços dos alunos armados que invadiram escolas nos Estados Unidos eram vítimas de *bullying*. O que chama a atenção do autor é o fato de os protagonistas dos tiroteios não terem alvos específicos, o que traz um sentido do alvo ser a própria escola, que seria o ambiente onde eles sofreram as agressões e nada fizeram para combater.

Um exemplo desse tipo de caso extremo relacionado ao *bullying*, de acordo com Fante (2011), foi o que ocorreu no Estado de Colorado nos Estados Unidos em 1999, quando dois estudantes, Eric Harris de 18 anos e Dylan Klebold de 17 anos, ambas vítimas de *bullying*, entraram armados na escola onde estudaram e atiraram contra os alunos, resultando em 13 mortes e 21 feridos, e logo após o atentado se suicidaram.

Oito anos após esse fato, um aluno sul-coreano radicado nos Estados Unidos, Cho Seung-Hui, de 23 anos, da Universidade de Virginia, entrou na instituição atirando contra os alunos, matando 31 pessoas e, logo em seguida, também se suicidou. Até então se pensava que esses casos eram restritos ao solo norte-americano, mas se alastraram pelo globo, invadindo até as terras brasileiras.

Todos se lembram do massacre de Realengo, no Rio de Janeiro, em abril de 2012. O ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira, cujo nome é Welligton Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola dizendo ser um palestrante e ao entrar na primeira sala de aula, começou a atirar contra as alunas, resultando em 12 mortes de jovens entre 13 e 16 anos¹⁷. A mídia nacional apresentou matéria e reportagem sobre a relação de Welligton e o *bullying*.

Os suicídios devidos ao *bullying* também se tornaram corriqueiros, como o caso da adolescente canadense Amanda Michelle Todd, que, após um longo histórico de *bullying* e de *cyberbullying*, se enforcou em 2012, aos 16 anos de idade. Antes do seu suicídio, postou um vídeo contando toda a sua trajetória como vítima de intimidações e humilhações.¹⁸

Portanto, o *bullying* não é uma simples brincadeira que se encontra no discurso popular ou que seria algo normal no desenvolvimento da criança, visto que apresenta seus resultados trágicos e especificidades contemporâneas, que abrangem uma reflexão das práticas subjetivas atuais.

Embora essas pesquisas referenciadas nos deem respaldo sobre o que seria o *bullying*, verifica-se uma falta de reflexão crítica sobre essa violência, ignorando a problematização dos determinantes sociais, ideia essa debatida por Antunes e Zuim

¹⁷ Atirador de Realengo sofria *bullying* no colégio, diz ex-colega. Veja. São Paulo, 08 de abril de 2011. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-afirmam-colegas/> >. Acesso no dia 04/03/2015.

¹⁸ Bullied Canadian teen leaves behind chilling YouTube video. CNN NEWS. 13 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://edition.cnn.com/2012/10/12/world/americas/canada-teen-bullying/index.html?iref=allsearch>>. Acesso no dia 12/05/2015.

(2008), pois tratar o *bullying* como um tipo de violência de forma instrumental, sem ter a finalidade de aprofundar e problematizar a ordem vigente capitalista, arrebatada toda uma responsabilidade política, social e familiar, transformando o fenômeno do *bullying* em algo natural. Há, por conseguinte, um problema em naturalizar o *bullying*, pois as consequências psicológicas, os suicídios e os tiroteios citados não constituem nada de normal.

Alguns autores aproximam a prática do *bullying* com algo muito conhecido entre nós, o preconceito, por meio do perfil das vítimas. (ANTUNES E ZUIM, 2008; CROCHÍK, 2012 e NOGUEIRA, 2007). De acordo com Fante:

Dessa forma, o *bullying* começa frequentemente pela recusa de aceitação de uma diferença, seja qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiência visual, auditiva e vocais. (FANTE, 2011, p. 62-63)

Nas pesquisas de Smith (2002), na Inglaterra, e de Fante (2011), no Brasil, ambos observaram que crianças com deficiência física correm duas ou três vezes mais riscos de serem alvo de *bullying* do que as crianças ditas “normais”. Smith (2002) também constatou um número mais elevado de vítimas entre crianças que não eram da cor branca e também entre as que tinham orientações sexuais diferentes (homossexualidade), que eram até caçadas por professores.

Por meio de muitos casos de vítimas de *bullying* serem homossexuais, a UNESCO lançou em 2013 um caderno intitulado *Respostas do Setor de Educação ao Bullying Homofóbico*¹⁹. Nesse caderno, aponta-se que o *bullying* homofóbico (*bullying* motivado pela orientação sexual) é um problema mundial. A Inglaterra, como exemplo, é o país com maior incidência da prática de *bullying* por esse motivo. O texto menciona que, além de os *gays*, lésbicas, transsexuais e travestis sofrerem *bullying*, pessoas que são heterossexuais, mas com comportamento que não está de acordo com o seu sexo, também são alvos de *bullying*.

Na pesquisa de Nogueira (2007) em duas escolas da cidade de São Paulo, sendo uma é particular, com alunos oriundos da classe média alta, e a outra pública com alunos da classe média; em ambas, a autora observou a intolerância ao outro, mas de formas diferentes: na escola particular, o preconceito seria de forma velada,

¹⁹ O caderno foi publicado devido às consultas públicas das Nações Unidas, que reuniu representantes do Ministério da Educação, ONGs, agências da ONU e o setor acadêmico de 25 países, em dezembro de 2011, no Brasil.

ao passo que na escola pública ocorre de forma mais visível. A respeito disso, a autora concluiu que havia entre os jovens a necessidade de localizar um indivíduo “diferente”, com o objetivo de se tornar alvo de preconceito sutil, escamoteado por ditas “brincadeiras”.

Quando Olweus (1993) questionou alguns alunos do por que uma determinada pessoa se tornava vítima de *bullying*, eles respondiam que era por causa dos aspectos físicos que seriam “negativos” de acordo com os padrões sociais vigentes, como uso de óculos, obesidade, sotaque, cor de cabelo, etc.

Para Olweus (1993), esses aspectos devem ser levados em consideração, sobretudo para casos específicos. Entretanto, só os aspectos físicos “ditos negativos” não eram suficientes para justificar o *bullying*, pois tanto os agressores quanto as vítimas possuíam aspectos negativos; o único aspecto diferente que Olweus analisou foi que os agressores eram mais fortes que as vítimas. Além disso, o autor cita pesquisas realizadas na Holanda que não encontram nível elevado de vítimas imigrantes (marroquinos, turcos e surinameses).

Em contrapartida, o preconceito também apresenta suas especificidades contemporâneas. De acordo com Crochík (2011), o preconceito em outras épocas se apresentava de forma mais manifesta, como se pode encontrar facilmente na história, como a escravidão, o *apartheid*, a superioridade masculina, etc. Com o decorrer dos tempos, criaram-se projetos políticos e aprovações de leis que criminalizaram comportamentos preconceituosos. Entretanto, isso não significa que o preconceito foi banido da sociedade contemporânea, mas, para o autor, ele se apresenta de forma velada. As ditas “brincadeiras” contra negros, portadores de deficiência e imigrantes, que, para os professores e alunos, erroneamente não se configuram como *bullying* ou alguma manifestação de preconceito, podem ser uma forma de violência sutil. Nos relatos dos alunos nas pesquisas de Nogueira (2007), estes diziam que não eram preconceituosos, mas praticavam atos discriminatórios contra outros alunos.

Respaldado em Freud, Theodor Adorno e Max Horkheimer, Crochík (2011) explica que o preconceito não pode ser justificado somente pela via psíquica, mas também devem ser considerados os aspectos sociais, pois, com respaldo psicanalítico, o superego surge por meio da internalização das leis morais e éticas de uma determinada cultura. Além disso, não há uma relação direta com a vítima, mas com o próprio sentimento de ódio e de sua situação psíquica, que se deslocaria para

outro grupo ou pessoa de variadas formas, desde a violência até a frieza e a indiferença.

Para fundamentar a relação do preconceito com o *bullying*, Crochík (2012) parte da premissa de que uma sociedade capitalista como a atual seria estruturada por hierarquias, e de que, na atualidade, duas delas nela se mostram visivelmente presentes: o desempenho intelectual e o desempenho corporal. A escola, como constituinte dessa sociedade hierarquizada e estratificada, também segue na mesma direção: havendo os mais bonitos e os mais feios, os mais fortes fisicamente e os mais fracos, os com melhor desempenho intelectual e os com pior desempenho, dentre outros.

Na sociedade capitalista, que privilegia os mais aptos, os mais fortes, os mais belos e os mais inteligentes, o indivíduo, ao se deparar com a fragilidade de outrem (medo, frustrações, insegurança, desejo, etc.), pode despertar uma identificação negativa (CROCHÍK, 2012). Isso significaria uma recusa dessas fragilidades em si mesmo resultando no deslocamento para quem demonstra essas fragilidades de forma preconceituosa, maldosa, discriminatória, vexatória e violenta. Lembrando que essas fragilidades se apresentam nas características das vítimas de *bullying*.

Desse modo, entende-se que o despertar ódio e preconceito no indivíduo não ficam restritos aos aspectos físicos, mas aos sentimentos, aos afetos e ao modo de pensar, dentre outros, relação essa encontrada em Fante (2011, p. 48): “O bode expiatório constitui-se, para o aluno agressor, num alvo ideal. Sua ansiedade, ausência de defesa e seu choro produzem um forte sentimento de superioridade e de supremacia no agressor, que pode então satisfazer alguns impulsos de vingança”.

Na perspectiva de Costa (1985), a educação em uma dada época e sociedade tem o objetivo de mostrar um consenso global dos interesses sociais hegemônicos. Os hábitos mentais também seguiriam nas mesmas direções, adotando características que devem ser partilháveis ou não pela maioria das pessoas. Quando a educação consegue atingir modelos determinados pela classe dominante, ela forma um *tipo psicológico ordinário*, que é um modelo de vida que deve ser seguido por todos, com uma busca da universalização do particular.

Segundo o autor, a própria família também adere a esse tipo psicológico enraizado e o transfere para a criança, legitimando a função da escola, da sociedade, da religião e até da própria ciência psicológica. Neste sentido, quando o indivíduo se aproxima desse ideal, sente-se satisfeito, caso contrário, gera um mal-estar, porém

não se configura como uma patologia ou uma insanidade mental. Seguindo esse raciocínio, a ideia de Costa (1985) se complementa com Crochík (2011), de que a sociedade estaria respaldada em hierarquias, em que o topo das hierarquias ou os sempre “mais” seriam os modelos a serem incorporados e vividos.

No meio desse debate, o neoliberalismo também invade as escolas, não no sentido de que elas estejam sendo privatizadas. Para exemplificar tal afirmação, de acordo com Charlot (2002), a escola atualmente lida com a entrada de multinacionais, como a *Coca-Cola* para vender os seus produtos ou a *Nestlé*, que disponibiliza materiais gratuitos, com o objetivo de divulgar formas de ter boa alimentação e vida saudável, assim como a empresa Colgate, que alerta sobre a higiene bucal. Além da relação mercadológica, o autor observa, a respeito da educação brasileira, que, especificamente a classe média procura a melhor escola para os seus filhos de acordo com os resultados de vestibular postos em propagandas de *outdoors* pelas grandes cidades.

O corpo na contemporaneidade também é uma questão que não passa longe da escola. César e Duarte (2009) criticam a denominada *pedagogia fitness*²⁰ que invade a escola atual brasileira, com propostas de impor uma vida saudável no dia a dia escolar, fiscalizando a merenda escolar e impondo a atividade física para erradicar a obesidade. A crítica dos autores a essa forma de pedagogia seria uma imposição de um modelo de vida e não buscar entender aspectos psíquicos envolvidos na relação da pessoa com a comida e até pelo fato de a proibição do aluno não escolher ser ou não gordo, mas apenas institui um novo mau aluno: o obeso, pois este não responde às demandas mercadológicas neoliberais do corpo magro e belo.

Mesmo que não se assevere que o neoliberalismo não se intensifica nas escolas, especificamente nas brasileiras, observa-se essa invasão de forma camuflada e até em um sentido de projetos humanitários, que por meio de suas políticas e práticas dentro da escola trazem consequências de homogeneização do social e aumenta uma demanda de consumo.

O problema dessa homogeneização, conforme mencionado, remeteria ao preconceito, que para a psicanálise, está relacionado ao conceito de narcisismo, como Freud o definiu em termos de *narcisismo das pequenas diferenças*. Assim, um grupo hostiliza o outro por não encontrar algo para se identificar, dado que a

²⁰ De acordo com César e Duarte (2009) denominam a *pedagogia fitness* de um conjunto que envolve atividades e programas para sustentar uma saúde e um corpo saudável, que este último seria a magreza.

identificação neste contexto fica restrita pela via intragrupal. Desta forma, em um grupo homogeneizado na escola, para Crochík (2012), ao entrar um aluno com aspecto diferente, o grupo não encontraria via para a identificação, mesmo sendo iguais. Isso se relaciona com o *bullying*, devido aos aspectos das vítimas: negros, homossexuais, fracos, obesos, dentre outros, e não só focalizando os aspectos físicos, mas também os seus sentimentos, como medo, angústias, ansiedade, etc.

Essas novas formas de subjetivação por meio da política neoliberal, a cuja difusão não se furta o contexto escolar, acarretam a rejeição de qualquer manifestação do querer ser diferente. Desse modo, se o *bullying* se configura em uma violência que não aceita o diferente, essa prática de violência corrobora com a cultura narcísica que produz um estilo perverso de ser nas sociedades neoliberais que, conforme mencionado no capítulo anterior, o outro é apenas visto como um corpo a ser depredado.

4.1 AS FAMÍLIAS CONTEMPORÂNEAS E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O BULLYING

Passamos a refletir sobre as relações familiares contemporâneas e a relação com a prática de *bullying*, pois na literatura sobre o tema, muitos autores, especificamente Olweus (1993) e Fante (2011), consideram o ambiente familiar como um dos determinantes para prática de violência. Para os autores, a família dos agressores, em geral, oferece pouco amor e cuidado e, ao não estabelecer limites para a criança ou o adolescente no ambiente familiar, favorece comportamentos agressivos. Para os autores, famílias muito assertivas que usam métodos violentos para castigar os filhos também favorecem comportamentos agressivos, pois eles aprendem em casa e reproduzem esses comportamentos nas escolas. Além disso, pais que se encontram em relacionamentos conflituosos, que estão em processos de separação ou divorciados, podem envolver os filhos em tal conflito.

Para Fante (2011), é por meio de um comportamento autoritário que os agressores buscam formas de serem notados, e também foi a forma que aprenderam com os seus responsáveis para lidarem com a insegurança. As pesquisas da autora mostram um número considerável de agressores que presenciam violência na própria

família. Nas suas pesquisas nas escolas na cidade de Barretos, no interior de São Paulo, por exemplo, 73% dos agressores disseram que reproduziam a violência sofrida em casa contra os colegas.

Analisa-se dois extremos: de um lado uma família indulgente e permissiva e, de outro, uma família que se vale de maus-tratos. Segundo Knobel (1992), com seus amplos estudos sobre a adolescência, um ambiente permissivo ou violento poderia acarretar consequências nefastas para o adolescente: “modelos trazem consequências para formação psíquica da criança e adolescente, levam a recalcar o seu ódio, ainda que precariamente, e a procurar identificação introjetiva de rigidez violenta, que pode estourar na psicopatia mais violenta” (KNOBEL, 2000, p. 56).

Na leitura desses autores que abordam a problemática do *bullying*, é apenas mencionada uma fundamentação aprofundada sobre a questão, sem que ela seja analisada. Isso deveria ser questionado, pois se presencia um aumento avassalador das práticas de *bullying*, que, por vezes, resultam em homicídios em massa, motivados por vingança, suicídios, patologias, dentre outros. Dessa forma, coloca-se a questão: Afinal o que está acontecendo com o ambiente familiar atual que está encorajando esse tipo de violência?

Por décadas, pouco a psicanálise se debruçou sobre o problema do *bullying*, mas tem um rico arsenal teórico que debate as transformações na família e os laços sociais na contemporaneidade. A partir dessa premissa, podemos buscar uma contribuição para refletir sobre o *bullying*.

Birman (2007, 2008, 2009), para falar das transformações familiares na contemporaneidade, busca respaldo no discurso da *biopolítica*²¹ do século XVIII de Michel Foucault, quando a medicina se inscrevia com todo saber, tendo o poder de controlar todos os hábitos e condutas do indivíduo. Neste contexto, a literatura freudiana se inscrevia na crítica aos modelos de vida do século XVIII e XIX.

Com a ascensão da burguesia, instauraram-se novos modelos de vida. Foi a partir desse momento que começou a se criar a composição da família nuclear ou burguesa. A intimidade e a privacidade dentro da família começaram a ser preservados, os filhos começaram a ter seus próprios quartos e, dependendo da situação econômica familiar, havia separação entre os filhos e filhas, para assim evitar

²¹ Pela mediação da biopolítica ocorreu uma medicalização do espaço social, por meio do que a medicina passou a regular os corpos no registro individual e coletivo. Pretendia-se, assim, engendrar a qualidade de vida da população (FOUCAULT, 1976), como signo maior da riqueza das nações”. (BIRMAN, 2007, p. 50)

qualquer tipo de promiscuidade. Os pais também começaram a ter seu espaço para preservar suas intimidades.

De acordo com o autor do discurso da biopolítica do século XVIII, a criança ocupava uma posição de soberano, pois ela estaria em uma condição de objeto fetiche para a mãe: a mulher/mãe deslocava toda a sua libido para o filho. Para Birman (2007, 2008 e 2009), quando Freud escreveu *Introdução ao narcisismo*, a criança estava na condição de “sua majestade bebê” (Freud, 1914/1996, p. 98): ao mesmo tempo em que a criança poderia restaurar as potencialidades libidinais do feminino, ela também reduzia o seu potencial libidinal apenas para ser mãe.

A partir da década de 60, ocorreram mudanças no panorama familiar, que, por conseguinte, trouxeram alterações no próprio conceito de família, ou melhor, ampliaram várias composições familiares, não se restringindo a um conceito de família nuclear. Isso acarretou mudanças na ordem estabelecida pelo discurso da biopolítica do século XVIII sobre o ambiente familiar.

Por meio dos movimentos feministas exigindo igualdade entre homens e mulheres e com a invenção da pílula anticoncepcional, a mulher começou a investir na sua carreira profissional, frequentando universidades e conquistando postos no mercado de trabalho. De acordo com Birman (2007, 2008 e 2009), para abraçar essas novas conquistas, as mulheres começaram a recusar sua posição exclusivamente materna; conseqüentemente, a criança começou a perder o seu papel soberano, ou seja, a criança passou a não ocupar mais o papel do capital simbólico e econômico de um país. As mulheres das camadas burguesas, para irem adiante nessa nova empreitada, transferiram os seus cuidados maternos para babás, creches e escolas maternas especializadas, e também começaram a exigir da escola não apenas uma educação secundária, mas também a primária. Para o autor, isso acarretou um desinvestimento narcísico à criança, pois esse deslocamento de cuidado não substituiu os cuidados e afetos parentais.

Segundo Birman (2007, 2008 e 2009) o desinvestimento narcísico em relação à criança não seria de responsabilidade exclusiva da mulher, pois esta só foi atrás dos seus direitos de cidadã, que iam além de constituir família e de reprodução. Além disso, a mulher exerce múltiplas tarefas na sociedade hodierna, ao mesmo tempo em que ela conseguiu a sua inserção no mercado de trabalho, mas não a isentou das suas tarefas domésticas e de sua responsabilidade de mãe. E se somente isso fosse um fundamento para trazer essa reviravolta nas composições familiares, não seria

contundente, haja vista que as mulheres negras e pobres sempre trabalharam muito antes dos movimentos feministas. O que se pretende pontuar é que, enquanto as mulheres começaram a buscar mudanças na sua posição social, não houve modificações na posição dos homens, e eles continuaram perseguindo seus projetos individuais e não supriram a falta materna aos filhos.

Portanto, conforme Birman (2007, 2008 e 2009) a responsabilidade do desinvestimento narcísico com relação à criança seria de ordem parental, nas palavras do autor:

Não estou dizendo com isso que se deva retornar à ordem familiar anterior, mais acolhedora, pois a transformação que ocorreu não tem volta, pela sua profundidade e extensão. Nem tampouco que as mães são responsáveis pela mudança na economia dos cuidados. Longe disso. Contudo, como a contrapartida paterna não substituiu a relativa ausência materna, uma série de desdobramento e consequência psíquicas foi produzida. Ambas as figuras parentais são responsáveis, sem qualquer privilégio para nenhuma delas. (BIRMAN, 2009, p. 204)

De acordo com o autor, a criança estaria em uma posição de indesejada na atualidade, além disso, os casais não anseiam mais ter filhos pelo fato de atrapalharem seus projetos profissionais, ou se tem um número reduzido, de um ou de dois filhos.

Somando-se a isso, hoje os pais possuem uma dificuldade de incrementar uma postura de autoridade perante o filho. De acordo com Birman (2007), expandiu-se “o estilo adolescente de existência” (p. 59) em todas as fases do desenvolvimento humano, que antes era bem padronizado e delimitado. Para Kehl (2002), há uma *teenagização* na postura dos pais, resultando na desocupação da “vaga” de adulto na contemporaneidade. Para Birman (2008):

Assim, passou a ser não apenas comum mas também aceitável que pais e filhos pudessem usar drogas juntos, fazendo confissões e memórias de suas histórias, como se fossem velhos amigos. Ou, então, tomarem porres juntos e desabafarem as suas mágoas, ressentimentos e angústias. Da mesma forma, confidências sobre as vidas amorosas de cada um passaram também a serem trocadas, como se se tratasse de figuras quase iguais e como se a hierarquia simbólica e a assimetria geracional deixasse de existir. (BIRMAN, p. 94)

Assim sendo, predomina o estilo de adolescência, em que os pais se igualam aos filhos e, conseqüentemente, estes não enxergam uma figura de autoridade nos pais, que perdem o seu posto de autoridade. Para Lebrun (2008), seria “uma geração

de pais que nem cogita mais a legitimidade de dizer ‘não!’ a seus filhos.” (2008, p. 289).

Por meio dos desinvestimentos narcísicos da criança e do jovem e a perda da autoridade dos pais, e não descartando as formas de vida influenciada pelas políticas neoliberais, o resultado disso, de acordo com Birman (2007, 2009), foi que os jovens procurariam outras formas para serem notados e para suprir esse desinvestimento, tais como usando *piercing*, alargadores, tatuagens, culto extremo ao corpo – como os ditos *Pitt bull*; enfim, a violência também se inscreveria nessa cena. Birman (2007 e 2009) destaca uma particularidade da violência atual entre os jovens: ela não só estaria restrita às camadas pobres da população como antigamente, mas ela também teria seduzido os jovens de classe média e alta. “O exercício da violência pode se instituir neste contexto, como a única defesa de que o jovem dispõe, diante do seu sentimento de impotência e da restrição de sua liberdade”. (BIRMAN, 2009, p. 206)

Na lógica do autor, isso teria como contribuinte que desde a tenra idade a criança convive com a solidão, pelo fato de não ter irmão; os pais fora de casa para o trabalho e a redução do espaço público pelo medo da violência, reduzindo sua socialização apenas ao ambiente escolar. Por esses motivos, a criança passaria muito tempo na frente da televisão, da *Internet* e de jogos violentos, deparando-se com imagens violentas, drogas e sexo sem ter a mediação dos seus responsáveis, para que possa ocorrer uma simbolização.

Além disso, para Birman (2009) as preocupações com o futuro dos filhos, especificamente em famílias de classe média e alta, mudaram na contemporaneidade em relação a outros tempos. Desde cedo, os pais matriculam os filhos em vários cursos, mas com o intuito de preparar o filho para uma mortífera concorrência no mercado de trabalho, incrementando na criança desde cedo um olhar para o outro como rival.

Outros psicanalistas recorrem ao *declínio da função paterna* ou a uma ruptura com *Nome-do-Pai*²² para os lacanianos, a fim de buscarem respostas para os novos sintomas da contemporaneidade, incluindo os comportamentos agressivos dos jovens. Partem do pressuposto de que no complexo de Édipo a figura do pai que interdita os desejos incestuosos da criança seria questionada e desautorizada, devido à intervenção do discurso da ciência capitalista, assim como as novas configurações

²² De acordo com Roudinesco e Plon (1998), o termo Nome-do-Pai foi utilizado por Lacan para “designar o significante da função paterna” (p. 541). Para os autores, esse termo na literatura lacaniana exerce a função simbólica paterna.

familiares na contemporaneidade, como: famílias de pais separados, famílias homoparentais, gravidezes assistidas, famílias monoparentais; sem levar em conta o abandono comum dos pais e a não opção maternal de ser a única “educadora”.

De acordo com Lustoza, Cardoso e Calazans (2014), há exageros nessas teses ou uma fundamentação fragilizada, pois de acordo com Roudinesco e Plon (1998), quando Lacan falou sobre o Nome-do-Pai fez alusão a forclusão, que significaria que, se houvesse uma derrocada ao Nome-do-Pai, todos seriam psicóticos.

Lustoza, Cardoso e Calazans (2014) abordam que haveria uma crise da autoridade, que representa uma dificuldade de figuras como pais, professores e políticos em se incrementarem na figura do grande Outro (em termos lacanianos); porém, isso não configuraria uma ruptura como pai simbólico.

Com essa crise de autoridade, as consequências repercutem nas escolas, com a indisciplina, a violência, os abusos, o desinteresse. Freud (1914/1996) contribui, em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, que a relação da criança com os pais nos primeiros anos de vida, resultava no estabelecimento das suas relações *a posteriori*. Desta forma, a criança transfere seus comportamentos perante as figuras parentais para a figura dos professores, também com intensos sentimentos ambivalentes.

A autoridade que se coloca nessas leituras, de acordo com Lebrun (2008), não pode ser confundida com o autoritarismo, pois autoridade se relaciona com a posição que o indivíduo ocupa em uma determinada geração: “A autoridade, então, pertence ao registro simbólico, na medida em que ela se baseia no fato de que cada um dos protagonistas reconheça a diferença dos lugares.” (LEBRUN, 2008, p. 140-141). O autoritarismo seria um uso abusivo da autoridade, que busca ocupar outras posições não contundentes que um indivíduo ocupa, pois cada posição exerce um poder limitado.

Para Lebrun (2008), toda autoridade tem de ser legitimada e, para que isso ocorra, seria necessária a participação de um terceiro, estando vinculada a um diploma que um determinado indivíduo possui, à sua posição em uma empresa, ou seja, cada lugar que possibilita ou não o indivíduo exercer limitados poderes. Para o autor, é a legitimidade da autoridade que se encontra em xeque nos dias atuais, devido ao discurso da ciência capitalista ou às pseudociências, que se referem aos livros de autoajuda, que contestam o lugar dos pais e dos professores, o que, até

certo ponto, não deixa de ser um autoritarismo, pois estão tomando atitudes que não lhes pertencem.

Sem legitimidade para sustentar a sua autoridade, os professores da mesma forma que os pais, estão, de fato, condenados à confrontação direta, sem a proteção simbólica garantida pelo reconhecimento da diferença dos lugares. Com, isso, alguns não ousam mais ter essa confrontação direta, mas eles preferem esquivar-se, até fugir pura e simplesmente. É quem pode atira a primeira pedra em tal contexto, visto que favorecidos pelo círculo vicioso, os jovens se mostram cada vez menos permeáveis à autoridade, cada vez menos sensíveis às ordens dadas oralmente, por exemplo. (LEBRUN, 2009, p. 147)

É importante salientar também a presença da mídia, visto que, atualmente, ela tem um papel importante na formação da criança e do adolescente. Com os pais integralmente fora de casa e voltados para o trabalho e com a redução dos espaços públicos, os jovens ficam à mercê dos meios de comunicação, sem ter a mediação de algum adulto. De acordo com a pesquisa sobre os hábitos de consumo de mídia da população brasileira, realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, os jovens gastam 3:37h em frente a televisão por dia durante a semana, e o uso da internet é de 4:16h por dia. Além disso, nas leituras de Olweus (1993) também se mencionam pesquisas que apontam que a televisão contribui para comportamentos violentos, embora não se tenha encontrado pesquisas específicas sobre *bullying* e televisão.

Para Costa (2004) e Birman (2009), a influência da mídia na vida das crianças e adolescentes se tornou mais forte do que o discurso familiar e escolar. Para eles, os modelos identificatórios não seriam mais exclusivamente os pais, tendo se expandido para os personagens midiáticos. Como diz Birman (2009, p.208): “Assim, todos querem ser celebridades e ocupar a cena midiática como protagonistas importantes e até mesmo como pop stars, como contrapartida onipotente para a impotência vertiginosa em que estão lançados”.

Lembrando Knobel (1998), seria na adolescência em que os jovens procuram ideais e figuras para se identificar, para estabelecer uma identidade verdadeira e para prevalecer para outros ciclos da vida. Neste contexto, para Costa (2004), os jovens estão entregues ao mundo fantástico da mídia e da publicidade, que intitulam ideais, que para Levisky (2000) ocupam o papel que a religião dominou nas relações sociais no passado.

Na explicação de Crochik (2011), na identificação a idealização faz parte do processo, mas é quebrada com a experiência, pois é nela que a criança percebe as qualidades e os defeitos de cada um e dá-lhe liberdade de ser ou não como determinado adulto. Se como foi visto que a identificação na atualidade ocorre pela influência dos meios midiáticos, a criança e o adolescente não entram em contato com a experiência, mantendo a idealização. Nesse raciocínio, complemento com o que o autor pontou, estaria relacionado com umas das justificativas da dificuldade de conviver e aceitar a diferença e, assim, concretizaria o preconceito e o *bullying*.

5 EDUCAÇÃO PARA A PAZ NAS ESCOLAS: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL?

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das nações unidas em prol da manutenção da paz.

(Inciso 2 do artigo 2 da Declaração dos Direitos Humanos)

Sempre foi concedida à escola um lugar de importante interação e desenvolvimento da criança e do adolescente ao lado de sua família. Seria a partir desse ambiente que a criança se desliga parcialmente do seu meio familiar e vai ao encontro de outras formações familiares e culturais; em outras palavras, é quando a criança vai se deparar com culturas diferentes daquelas com que convive. Essas experiências não trariam, a princípio, algo ruim à criança, pelo contrário, seria através da experiência com o diferente que a criança constituir-se-ia como ser.

A educação assoma como alternativa para o enfrentamento das problematizações da contemporaneidade, como a globalização, o neoliberalismo, o multiculturalismo, a cultura narcísica e a violência cada vez mais brutal e que se dissemina dentro do contexto escolar, especificamente o *bullying*. A educação pode dar ao indivíduo elementos para refletir e buscar formas de resolver conflitos sem se valer de mecanismos violentos. Mas, afinal, que educação é essa que daria ao indivíduo subsídios para refletir criticamente sobre o seu meio e sobre suas condutas e daria suporte para resolver conflitos sem recorrer à violência?

Fante (2011) propõe uma educação para a paz para o enfrentamento do *bullying*, contudo, a autora traz um sentido de que o *bullying* seria o centro dessa forma de intervenção e cria medidas para encarar essa prática de violência ao incrementar uma cultura de paz nas escolas. No entanto, não entendemos dessa forma, pois se colocamos o *bullying* com suas particularidades contemporâneas, e mais ainda, outras formas de violência que perpassam o ambiente escolar, acreditamos que é uma das consequências de uma política que impossibilita o reconhecimento da diferença e da solidariedade. Portanto, a nossa alternativa seria uma Educação em Direitos Humanos e para a paz, mas não focada somente no *bullying*, mas resgatando toda uma reflexão da ordem vigente a que estamos submetidos.

Alguns autores diferenciam a educação para os direitos humanos da educação para a paz. Porém, faremos este capítulo respaldado nessa forma de educação em Xésus Jares, educador espanhol que, com uma concepção sociocrítica, tem uma ampla experiência teórica e prática. Nas leituras do autor, notamos que ele trata como sinônimas a Educação para os Direitos Humanos e a Educação para a paz, pois na ideia do autor seria impossível implantar uma cultura de paz sem que haja um governo e uma sociedade que respeita os direitos humanos, portanto, ambas estão conectadas. Dessa maneira, trataremos da forma que o autor propõe. Nas palavras de Jares (2002), educar para paz significa:

Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinado código de valores. Educar para a paz pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores, como justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo. (JARES, 2007, p. 45).

Notemos que essa forma de educação é uma contracorrente dos pressupostos neoliberais. Pois como vimos, para Harvey e Bauman, essa nova política colocaria a democracia na berlinda, a Educação para os Direitos Humanos e para a Paz possibilitaria reconstruir as premissas essenciais da democracia e da cidadania. Como diz Assis (2014, p.169): “Apenas uma educação interdisciplinar com horizontes nos direitos humanos pode ser capaz de minimizar a tendência atual do desenlçamento social que grassa nos indivíduos, grupos e instituições”.

Jares (2007) pontua quatro gerações da educação para a paz, o que não significa que uma esteja isolada da outra, mas sim relacionadas entre si e evolutivas. Cada etapa tem um arsenal rico que está presente até os dias atuais. Serão mencionadas brevemente as quatro gerações e também a educação para a paz depois do atentado terrorista nos Estados Unidos em 2001, embora Jares (2002 e 2007) não a classifique como uma geração, mas trouxe consequências para as práticas de educação para a paz.

De acordo com Jares (2002 e 2007), os primeiros estudos pedagógicos sobre a Educação para a paz, que caracterizam a primeira geração, obtiveram vigor no início no século XX, com o movimento da Escola Nova, que criticava os modelos tradicionais de educação vigentes da época. Esse movimento tinha a influência de

Jean Jacques Rousseau, que acreditava na essência da bondade do ser humano, mas era a sociedade que o transformava em uma pessoa má. Contudo, a educação para a paz se fortificou com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, que trouxe resultados devastadores na área econômica, social e política. Neste contexto, o educar pensando em paz se tornara uma tarefa urgente.

Segundo Jares (2002 e 2007), os pontos principais dessa primeira etapa de educar para a paz eram as seguintes: críticas aos modelos tradicionais de educação; combater a guerra de forma mundial; buscar uma interpretação psicológica sobre a guerra, a fim de evitar o “instinto combativo” e deslocá-lo para atividades não violentas; “educação moral, social e religiosa” (JARES, 2002, p. 22); crítica à departamentalização das disciplinas educacionais; influência de Maria Montessori²³ sobre o utopismo pedagógico; e, por fim, a confiança no ser humano em procurar o caminho para a paz.

A segunda geração tem origem semelhante à primeira, devido à eclosão da Segunda Guerra Mundial. Mas um destaque nessa etapa foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, substituindo a Liga das Nações após a guerra. Foi por meio dessa instituição que se promulgaram a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948, que, na opinião de Jares (2007), foi a construção mais importante na história do ser humano, por dois motivos:

Primeiro, pelo caráter universal, já que não se trata de alguns direitos para a cidadania de determinado país, e sim para todo ser humano sem nenhum tipo de distinção (nesse sentido, a Declaração nos converte indiretamente em cidadãos do mundo), e, segundo, porque se estabelece consenso sobre um rol de direitos e valores com os quais se deve reger a convivência dentro de um Estado e entre os Estados. (JARES, 2007, p. 71/72)

As declarações dos direitos humanos oferecem à humanidade valores, normas e princípios para conviver em coletividade, levando sempre em consideração o respeito ao outro, à sociedade, mantendo uma postura de negar qualquer ato, conduta ou ideias que violem esses direitos e, além disso, como pontua Jares (2007), a declaração colocou que a educação é direito de todos.

²³ María Montessori era uma das precursoras do movimento da Escola Nova, e acreditava que somente seria pela via da educação que se evitariam possíveis guerras e se transformaria o mundo. A sua teoria também ficou categorizada como *Utopismo Pedagógico* (Jares, 2002). O autor reconhece a importância de sua teoria para a contribuição do educar para a paz, mas tem uma posição crítica dessa visão de ensino, pois para Jares (2007, p. 72): “A educação por si só não pode fazer com que todas as mazelas do mundo desapareçam, tampouco devemos permitir que seja manipulada da forma perversa e cada vez mais frequente entre a classe política de responsabilizá-la por problemas cujas origem e resolução estão em outros âmbitos.”

É a partir da declaração que automaticamente se inicia a educação para os direitos humanos. A ONU, portanto, criou o órgão especializado em debater a educação, bem como a Organização para a Ciência, a Cultura e a Educação (UNESCO). Este órgão problematizou acerca da intolerância entre os povos, ampliou o entendimento sobre a paz, o desarmamento e a defesa dos direitos humanos, e percebeu que o campo da educação poderia ser uma grande fonte para fomentar a ideia de paz para criança e para o adolescente, haja vista que depender dos acordos políticos entre Estados-Nações não traria efeitos, uma vez que as experiências anteriores falharam com o comando da extinta Liga das Nações. A UNESCO até nos dias atuais tem uma participação na colaboração do ensino para os Direitos Humanos com teorias e práticas, desde o ensino infantil até adulto e na preparação de professores.

De acordo com Jares (2002), os primeiros objetivos da educação para os Direitos Humanos para a UNESCO estavam centrados em uma compreensão internacional; “ensino relativo ao sistema de Nações Unidas e organismos internacionais” e “ensino relativo aos direitos humanos”.

Para Jares (2007), os direitos humanos devem ser entendidos como um processo contínuo e permanente, que ainda está em desenvolvimento e se amplia com o decorrer das mudanças e dos acontecimentos históricos no mundo. Desde sua criação, as ideias e os conceitos dos direitos humanos se estenderam, como exemplo, as questões de gênero, direitos das mulheres, dentre outros.

Além do mais, mesmo que se comemore a ação vitoriosa do surgimento dos direitos humanos há mais de sessentas anos, ainda é presenciada uma discrepância entre a teoria e a prática, pois ainda se vivenciam muitas desigualdades, miséria, racismo, governos que não respeitam os direitos humanos, guerras, dentre outros, que mostram que a participação da ONU e o respeito pela declaração ainda são fragilizados em algumas partes do globo. Assim como aponta Jares (2002), muitos países asiáticos e africanos criticam a declaração, pois alegam que seria uma imposição da cultura ocidental.

A terceira geração, de acordo com Jares (2002) se caracteriza pela intensificação as influências de Gandhi, com estudos, formulações e aplicações profundas com base em seu legado.

De acordo com o autor, as influências de Gandhi estavam nas religiões orientais e no cristianismo para formar a sua filosofia de não violência. Suas formas

de reflexão estavam baseadas em dois princípios: *staygraha*, firmeza da verdade e *ainsa*, ação sem violência. Ambas estariam ligadas uma a outra, havendo impossibilidade de separá-las.

Esses dois princípios influenciariam a não cooperação e a desobediência civil a tudo que representava a injustiça social, que, em outras palavras, seriam formas de lutar contra as injustiças sociais sem recorrer à violência. Para Lederach (1985, *apud* JARES, 2002, p. 71): “A não violência é enfocada como a forma de lutar contra a injustiça, sem que essa luta implique um agravo ou dano à pessoa que cria ou opera essa injustiça”.²⁴

Os pressupostos de Gandhi, segundo Jares (2002), são uma filosofia que visa à autonomia e à autoafirmação do indivíduo, que apenas conseguiria obter a liberdade dessa maneira. Essa aceção de autonomia e de liberdade para Gandhi não quer dizer a recusa do outro, mas tem o sentido de autocontrole e de autossuficiência: “Aprender a ser auto-suficiente, tanto material quanto mentalmente” (JARES, 2007, p. 28).

Um dos aspectos mais importante na filosofia de Gandhi que influenciou Jares na Educação para a paz é a teoria do conflito, que nas meditações de Gandhi não seria negativa, mas sim deveria ter o foco de unir as pessoas, pois a incompatibilidade de ideias seria algo em comum entre os conflitantes. Galtung (1978, *apud* Jares, 2002, p. 28): “longe de separar duas partes, o conflito deveria uni-las precisamente porque têm uma incompatibilidade comum deveriam esforçar-se para chegar juntas a uma solução”²⁵. Desta forma, a solução viável para enfrentar os conflitos poderia ser qualquer método, desde que não haja o uso da violência, pois a violência seria um mecanismo fracassado para resolver conflitos.

A quarta geração²⁶, segundo Jares (2007), se categoriza com o surgimento da disciplina *Pesquisa para a Paz (Peace Reasearch)* no final da década de cinquenta nos Estados Unidos. Por meio dessa disciplina, houve um avanço na concepção de paz e de conflito até por motivo das consequências da segunda guerra mundial.

²⁴ LEDERACH, J.P. **La regulación del conflicto social**: un enfoque práctico. Dossier fotocopiado, Barcelona, 1985.

²⁵ GALTUNG, J. **Conflict a way of life**. Essays in Peace Research, vol. III, 1978.

²⁶ Sobre a terceira e quarta geração, observamos discordâncias nas obras de Jares. No livro *Educação para a paz: sua teoria prática* o autor pontua a terceira geração com as influências das teorias gandhianas, e a quarta geração com a disciplina pesquisa para a paz, conforme mencionamos. Porém, no livro *Educar para paz em tempos difíceis*, Jares inverte essas posições, a terceira geração como a disciplina de pesquisa para a paz e a quarta com as influências de Gandhi. Optamos em discorrer sobre as etapas da educação para a paz conforme o primeiro livro citado, pois as etapas estavam mais fundamentadas e coerentes.

Embora, esse movimento tenha surgido nesse país, até pela criação da revista *Journal of Conflict Resolution*, em 1957, foi na Europa, especificamente na Suécia e na Noruega, que a pesquisa para a paz se consolidou e se desenvolveu, tendo sido iniciada com o surgimento do *Instituto de Pesquisa Social* em 1959 na capital norueguesa que havia pesquisas sobre conflitos e paz coordenada por Johan Galtung, que se tornou referência mundial sobre a paz, por meio da sua direção do *International Peace Research Institute Oslo* (PRIO) criado em 1966. Conforme Jares (2002) Galtung por meio de suas pesquisas ampliou o conceito sobre paz, conflito e violência.

Além da Noruega, na Suécia houve em 1966 a inauguração do *International Peace Research Institute* (SIPRI), centro de pesquisa financiado pelo parlamento sueco. Conforme Jares (2002) no Repertório da UNESCO em 1981, constava com 310 instituições que coordenavam pesquisa sobre a paz.

Para Jares (2007), um momento importante para “Pesquisa para a Paz” foi a constituição internacional *Peace Research Association* (IPRA) em 1964, que coordenava e incentivava pesquisas sobre a paz e envolveu estudos e práticas pedagógicas.

A partir de 2001, como diz Jares (2002 e 2007), por motivo dos atentados do dia 11 de setembro nos Estados Unidos, houve um considerável aumento do debate sobre a educação para a paz, já que esse atentado feriu a maior potência do mundo.²⁷

Por meio desse fato, voltou às ideias maniqueístas: do lado bom os norte-americanos e seus comparsas; do lado do mal, o Islã ou o muçulmano. Para o autor, presencia-se um aumento do preconceito para com o muçulmano e para com estrangeiros em geral. Além disso, também ocorreram grandes violações dos direitos humanos em nome da luta contra o terrorismo por parte dos norte-americanos, bem como um grande gasto com a indústria bélica.

Para Jares (2007), a resposta da educação neste quesito deveria dar para o aluno uma reflexão crítica e aproveitar o momento para fomentar o fracasso da violência como forma de resolver conflitos. Esse mesmo parecer considera que não somente o atentado em si, mas também as consequências que ele gerou se

²⁷ Na leitura de Jares (2002 e 2007) analisamos que o autor em nenhum momento classifica os estudos sobre a educação para paz e direitos humanos como uma geração após os atentados do dia 11 de setembro, pois a visão do autor é crítica a respeito do assunto. O que o Jares (2002 e 2007) defende é que ataques terroristas, atentados e a urgência da educação para paz já existia antes desse fato.

expandem em uma visão crítica de uma política neoliberal excludente, e por meio da história explicar ao aluno que o mundo é mutável.

Os componentes que perpassam a Educação para a paz são: educação para os direitos humanos, para a compreensão internacional, mundialista e multicultural, para o desenvolvimento, para a interculturalidade, para o conflito e a desobediência civil e para o desarmamento.

5.1 OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Com a influência da filosofia gandhiana, Jares (2002 e 2007) defende dois princípios básicos que darão suporte à Educação para a paz e direitos humanos, que são: o conceito de paz positiva e a perspectiva criativa do conflito, havendo amplos significados complementando reciprocamente ambos os conceitos.

Para Jares (2002 e 2007), ainda se perpetua o conceito de paz na atualidade respaldado na noção de *pax romana*, que traria uma aceção de ausência de conflito bélico.

Embora se vivenciem na contemporaneidade muitos conflitos, guerras e guerrilhas de cunho ideológico, para Jares (2002 e 2007), o significado de *pax romana* seria muito reduzido e pobre, pois com os avanços das pesquisas e estudos sobre a paz, ela não se volta apenas para a guerra, mas para o debate da violência em geral.

As consequências do conceito de *pax romana* também trariam uma redução do sentido da violência, focando somente na guerra e na violência direta. Como foi visto nos capítulos anteriores, atualmente o estudo sobre a violência é muito amplo, nem sempre se manifestando de forma visível. Mesmo que pareça paradoxal, uma concepção de violência positiva seria a “ideia de violência como algo evitável que impede a autorealização humana” (JARES, 1981, p. 96). Desse modo, há vários tipos de violência que impedem o desenvolvimento humano de diferentes concepções. Vejamos alguns deles nos parágrafos subsequentes.

Uma dessas violências que impede explicitamente o desenvolvimento humano seria a denominada violência estrutural, que conforme Jares (2002 e 2007), referenciando Galtung, se relacionaria com as más distribuições de renda material e

natural, acarretando injustiças sociais e miséria; em outras palavras seria a criação da desigualdade de oportunidades de não garantir para todos os habitantes em uma determinada sociedade acesso à educação, à saúde, ao saneamento básico, à segurança, dentre outros, que são, em alguns países, como o próprio Brasil, garantidos por lei.

Na mesma direção, não se pode restringir a violência apenas ao assassinato, a latrocínios, a roubos, a agressões físicas, etc., concepção que comumente se vende nos meios midiáticos. Mas da sua forma implícita, que além da violência estrutural, pode-se analisar em qualquer forma de intolerância, preconceito, exclusão social, corrupção, dentre outros, são modalidades de violência, mas não são reconhecidas como tal.

Dessa forma, a educação para a paz e os direitos humanos trata a violência num sentido muito mais amplo, que também traz o sentido que impede o desenvolvimento físico e psíquico do indivíduo, e amplia para as questões do racismo, de desigualdade social, etc.

No ambiente escolar, a violência visível também seria predominante, conforme Jares (2007, p. 33): “No plano escolar, o primeiro tipo de violência, a violência física, tem sido historicamente a grande resposta ‘educativa’ da escola tradicional”. Neste sentido, como vimos na literatura sobre o *bullying*, que também apresenta sua manifestação indireta como o isolamento do grupo, indiferença. Tratar a violência somente dando ênfase à sua manifestação direta também traria implicações até para o enfrentamento dessa forma de violência, que passaria oculta e despercebida dos professores, pais e funcionários escolares.

Na escola, para Jares (2007), outras formas de violência que não são de forma manifesta ficam para segundo plano, longe de serem superadas: “Do mesmo modo, nas relações entre alunos, nos espaços em que o poder dos professores é menos visível ou quase inexistente – áreas de uso comum, pátios de recreio, etc. – as relações de força baseadas na violência continuam a existir”. (JARES, 2007, p. 33).

Em outras palavras, quando não é vista não existe ou se é vista a melhor maneira é fingir que não existe, ou não considerar a violência verbal, as ditas brincadeiras, o desrespeito aos direitos humanos e da igualdade. Algo que para muitos pesquisadores mencionados é propício para a prática de *bullying*.

Portanto, para Jares, a concepção de paz se referencia pela ausência de violência, sejam elas simbólicas, direta, estrutural, institucional, enfim, seria este

princípio que a Educação para a paz precisa debater, abominando e lutando contra todos os tipos de violência. Nas suas palavras:

A paz refere-se a uma estrutura e a relações sociais caracterizadas pela ausência de todo tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade. Por isso, dizemos que a paz se refere a três conceitos intimamente ligados entre si: o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia. (JARES, 2002, p.131)

De acordo com Jares (2002 e 2007), a concepção de paz positiva também abrange outro conceito de forma crítica: o desenvolvimento. Se o sentido de violência se expande para impedimento do desenvolvimento humano, consequentemente o significado dessa palavra não ficaria restrita como é tratada em todos os meios de comunicação que referenciam apenas o âmbito econômico. Para o autor, esse conceito é restrito, esquecendo-se que o desenvolvimento também se refere ao ser humano. Dessa forma, o conceito de desenvolvimento também deve ser ampliado, que seria o investimento na área social, da educação, da saúde, do bem-estar, etc, “A essência do conceito não é de crescimento econômico, mas sim o ser humano” (JARES, 2007, p. 41).

A paz, para Jares, se configure como ausência de violência que fortalece a presença do conflito numa sociedade. Pode haver uma sociedade sem violência, mas não sem conflito.

Assim como o conceito de paz e desenvolvimento defendido de forma pobre e restrita, a concepção do conflito segue na mesma direção. Para Jares (2002 e 2007), o conflito é enfatizado somente nos seus aspectos negativos, muitas vezes sendo abordado como sinônimo de violência. A relação entre esses termos não é de sinonímia, pois a violência seria uma forma fracassada, irrefletida e equivocada de resolver um conflito.

Na leitura de Freud em *Mal-Estar na Civilização*, o criador da psicanálise trata de forma clara que, a partir do momento em que o indivíduo convive com o outro, gera um mal-estar, pois o indivíduo precisa ceder, tolerar, respeitar, ajudar, cooperar; enfim, várias tarefas que não o agradam, tanto que uma das fontes de sofrimento que Freud pontua e do qual já falamos é a relação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, precisa-se do outro para se constituir como ser, sentir-se seguro e criar vínculos que são fontes prazerosas.

De acordo com Jares (2002 e 2007), quando se pensa em conflito, pensa-se também na agressividade humana, muitas vezes confundindo-a com violência ou como algo negativo do ser humano. Como foi visto no primeiro capítulo, a agressividade em psicanálise é inerente ao ser humano, mas não significa que o indivíduo usará a violência. De acordo com Knobel (2000, p. 54): “Muitas das chamadas ‘condutas assertivas’, tais como a determinação, o empenho e a força para conseguir algo, incluem sempre certa dose de agressividade”.

Portanto, é importante enfatizar que educar para a paz e para os direitos humanos tem o objetivo ousado de cessar todo e qualquer tipo de violência, mas não deter a agressividade humana, para Oliveira (2010):

Quando se fala em educar para a paz não se fala em constituir uma cultura de recalque da agressividade. Mas de uma perspectiva que possa favorecer a alteridade e o desejo por uma sociedade que reconheça a singularidade de seus indivíduos e os projetos coletivamente compartilhados. (p. 8)

Assim como a agressividade e o conflito são inevitáveis na vida do indivíduo, a violência seria um instrumento errôneo para resolvê-los. Segundo Jares (2002 e 2007), evitar o conflito numa determinada sociedade é uma forma de abuso de poder, estratégia de controle e manutenção do *status quo*, que estão intimamente relacionados com fontes de informação, com recursos materiais, com controlar o desejo do outro, com recursos econômicos, etc. Na opinião de Lebrun (2009), evitar um conflito, em vez de enfrentá-lo, seria o aspecto da violência na atualidade.

Em resumo, manter a sociedade sem conflito é mantê-la em uma zona de conforto, que seria boa para uma minoria da elite; mas péssima para o seu desenvolvimento. A zona de conforto se fecha para os avanços, para as mudanças, para a diversidade cultural e para o novo.

5.2 IMPLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA PAZ NAS ESCOLAS

A Educação para a paz para Jares (2002 e 2007) tem um arsenal teórico muito rico e uma prática muito bem fundamentada, até defendida por um grande órgão mundial, a ONU, a sua aplicação ainda tem muitos obstáculos: como diz o autor, a educação para a paz seria uma “contrassistema” ou “contracorrente

educativa” na contemporaneidade, pois vai de encontro à ordem vigente neoliberal, que é pautada na competitividade, conformismo, passividade, individualismo e, principalmente, o respeito pela diferença.

Somando-se a isso, Jares (2002) diz que a educação para a paz ainda é vista com muito preconceito no mundo científico devido à sua metodologia, que quebraria com toda uma visão técnica e de cientificidade. Para o autor, muitos estudiosos e pesquisadores sobre a Educação para a paz, acreditam que esta forma de educar seria utópica ou perderia a autenticidade, caso não houvesse uma mudança no âmbito político dominante que governa todas as estruturas sociais. Um desses autores é o próprio Galtung, que é a referência principal de Jares.

A própria escola abrigaria uma estrutura violenta, conforme Jares (2007): a escola seguiria de acordo com os modelos da sociedade, em que haveria hierarquias, racismo, meritocracia, violência, entre outros, que seria até a maior implicação da prática Educação para os Direitos Humanos e para a Paz nas escolas. Mas ao mesmo tempo, o autor defende que a escola não seria somente um sistema de reprodução que fica encarregada de produzir uma cultura dominante; obviamente os conflitos e lutas que perpassam a sociedade também se configuram dentro da escola, mas é a partir disso que escola precisaria se preocupar, por meio dos conflitos que persistem dentro da escola buscar caminhos de forma não violenta que poderão refletir para a própria sociedade. Para o autor, a microssituação traz mudanças na macrossituação. Nas palavras de Jares (2002):

Contudo, e aqui reside a diferença com os que propugnam ‘pular’ o sistema educacional, o fato de ser muito difícil, e às vezes contraditório, não nos livrar a pensar que seja preciso descartar o aparato escolar. É necessário didaticamente as próprias contradições para transferi-las à sociedade em uma dialética constante de relação entre micro e macronível. (p. 194)

A primeira mudança na escola, para Jares (2002 e 2007) é estruturá-la de forma democrática, pois se a escola almeja transformar pessoas democráticas, precisa, portanto, obter uma estrutura que possibilite ao aluno exercer sua cidadania. Para autor isso seria o maior obstáculo para implantação da educação paz e direitos humanos, pois ela traria grandes transformações na direção, relação entre professores, alunos e professor e aluno, no ensino e na resolução de conflito, além também dos envolvidos na escola e na comunidade circundante da mesma sejam participativos e ouvidos.

Jares (2002 e 2007) utiliza a metodologia socioafetiva, com o objetivo de utilizar os componentes afetivos e experiência do indivíduo, pois somente o ensino de conteúdo não seria suficiente: o aluno precisa passar pela experiência e vivência. Como exemplo disso, a educação para os direitos humanos não visa a ensinar os princípios e valores da declaração dos direitos humanos, mas os discentes precisam vivenciá-lo no dia a dia no ambiente escolar. Por conta disso, essa forma de educação traz uma mudança metodológica e organizacional nos conteúdos. Essa vivência é a busca de fatos cotidianos experimentados pelos alunos (vivências de injustiça, racismo, violência, conflitos familiares, etc.) e o debate destes dentro da classe de aula.

Em síntese, podemos dizer que uma organização democrática ocupa em ser, ela mesma, uma fonte de irradiação de valores democráticos deve promover a reflexão e auto-avaliação contínua sobre quatro aspectos essenciais: a forma como o poder é exercido, quem participa em si e o direito à dissidência.” (JARES, 2007, 93/94).

Essa interpretação de Jares não pode ser confundida com dar uma excessiva liberdade ao aluno de não reconhecer suas obrigações como cidadão, pois como foi visto, democracia não é sinônimo de liberdade e muito menos deve ser confundido com *democratismo*, como se presencia na atualidade, que nas palavras de Lebrun (2008):

Para ser breve, digamos que por ‘democratismo’, nós queremos dizer a maneira pela qual, geralmente, as pessoas entendem hoje a democracia, ou seja, que cada um possa fazer o que quer. Acrescentando, no melhor dos casos: desde que isso não incomode o vizinho. (p. 288)

Conforme podemos compreender nessa citação de Lebrun, toda sociedade que deseja ser democrática intitula direitos e deveres a seus cidadãos, como até é a intenção da sociedade brasileira. Na Constituição Federal do Brasil, encontram-se direitos e deveres do cidadão. No mesmo sentido, no Estatuto da Criança e do Adolescente há direitos e deveres da criança e do adolescente. Na escola segue a mesma direção, o aluno tem os seus deveres a cumprir e direitos salvaguardados.

Para colocar em prática uma escola estruturalmente democrática, Jares (2002 e 2007) propõe técnicas e métodos, que muitos deles foram influenciados por Celestin Freinet, que percussor da Escola Moderna, que segundo Jares (2002) a sua teoria não coloca em pauta a educação para paz, mas a sua prática e técnicas democráticas

organizacionais na estrutura escolar, assim como as suas ideias de educar visando à cooperação, ao internacionalismo, ao respeito às diversidade, à integração e à defesa das classes populares, conectam-se a educação para paz.

As propostas de estratégias e de técnicas concretas organizacionais democráticas em sala de aula elaboradas por Jares (2002) consistem em:

- Plano de trabalho: a responsabilidade que não focaliza somente o professor, mas exige que o aluno também participe na sua programação, naquilo que será feito, no que fez e no que ainda falta fazer. A figura do professor, nesse plano, fiscalizaria e ajudaria nas dificuldades do aluno, bem como analisaria o ritmo da turma, com postura que transmite ao aluno disciplina e ordem, mas não de forma autoritária
- Assembleia: Para Jares (2002), seria complementar ao plano de estudo, pois, ao final, na data programada convoca uma assembleia para discutir os planos de estudo e também debater os conflitos dentro da classe de aula, com a opinião de todos os envolvidos e da classe de aula. Neste sentido, isso também seria importante para o enfrentamento do bullying, pois poderia encorajar as vítimas a exporem seus conflitos interpessoais. Também nessa mesma atividade, poderia pensar em envolver os pais, para que eles interagem no dia a dia escolar e na formação do seu filho.
- Biblioteca de trabalho: Os alunos também se responsabilizam pela compra de exemplares para biblioteca da escola e opinam sobre os livros que faltam na instituição.
- Jogos cooperativos: São atividades lúdicas e dinâmicas em que não há perdedores e nem ganhadores, utilizadas até como forma de restaurar a cooperatividade, o trabalho em grupo, a confiança, o conhecimento, a afirmação, dentre outros.

Além dessas técnicas Jares (2002), menciona os estudos de casos, jogos de simulação, comentários de textos, análises de filmes, dentre outros. O autor aponta muitas técnicas, mas elas precisam estar relacionadas com as vivências e experiências do aluno.

Para Jares (2007, p. 90), o uso de jogos cooperativos e dinâmicas de grupos: “Em resumo, nos ajuda a realizar a transição de uma cultura de competitividade,

indiferença, hostilidade e menosprezo para uma cultura de cooperação, reciprocidade, tolerância, sensibilidade, apreço e afirmação”.

Para Jares (2002), quando se cria uma estrutura democrática, com alunos participativos e cooperativos, facilita-se a tomada de resolução de conflito de forma positiva, pois isso propiciaria um ambiente de diálogo e de escuta em que o aluno se sentiria confortável e seguro para contar suas dificuldades, medos, conflitos escolares e familiares, dentre outros. Caso contrário, quando “as relações e o ambiente são frios, distantes, inseguros, competitivos, etc.; aumentam as probabilidades de haver maior marginalização, fracasso escolar e exclusão entre os alunos mais inseguros e/ou com menor potencial acadêmico” (JARES, 202, 2002).

A educação para a paz pode ser um avanço para impossibilitar as práticas de *bullying*, pois com uma escola participativa e cooperativa que respeita a diferença, possibilitaria a vítima a superar seus medos e sua insegurança e, com isso, quebrar a lei do silêncio. Também encorajaria as testemunhas a denunciar esse tipo de violência.

Nas pesquisas da ABRAPIA, 80% do alunado não aprova o *bullying* e sente empatia pelas vítimas, mas nada fazem para evitar a agressão, até pelo medo de serem as próximas vítimas. Nos raros casos que quebram a lei do silêncio, tomando a dianteira de defensor ou avisando algum funcionário da escola, na maior parte das vezes há cessação dos atos violentos.

Entretanto, Fante (2011) observou nas suas pesquisas o despreparo do professor para lidar com o *bullying*. Muitos alunos reclamaram do desprezo por parte do professor e da escola acerca do assunto, às vezes procuravam alguma autoridade para denunciar ou reclamar, mas não tinham paciência em escutá-los.

Nesse sentido, se Jares (2002 e 2007) propõe práticas para concretização da Educação para paz direitos humanos, é pelo motivo que essa forma de educação não pode ficar pautada na teoria, precisa haver prática. Quanto mais o professorado distanciar-se do discurso e de suas ações, mais eficaz será o seu trabalho. Conforme Jares (2007, p. 82), “não há educação para a paz e os direitos humanos se não houver educação prática. E isso tanto no diz respeito a nosso papel como cidadão quanto a nosso trabalho com os alunos.”.

Na opinião de Kehl (2002), uma de suas hipóteses para a crise da autoridade na contemporaneidade é a falta de reflexão sobre os comportamentos de pais e de adultos, que, ante seus filhos, subornam policiais para não pagarem multas de

trânsito, estacionam em lugares proibidos, jogam lixo pela janela do carro e até utilizam a frase “eu pago, eu posso” ou “se quer que eu te obedeça: me pague”. Portanto, nesse quesito, abrange-se uma reflexão do comportamento de todos nós, e não apenas enxergar e criticar apenas o que o outro faz. De acordo com Jares (2002), direitos não são mercadoria, sendo incompatível com o mercado, assim como incompatível com o neoliberalismo. Além disso, também é preciso respeitar o direito do outro e do coletivo.

Na opinião de Jares (2002), presencia-se na escola uma educação em que o professor se preocupa, majoritariamente, com o conteúdo, e o aluno, como receptor, está preocupado com seus títulos futuros. Na educação para a paz, o conteúdo não é ignorado, mas soma para prática de solidariedade por um convívio social mais harmônico.

Dessa forma, o papel do professor na educação para a paz e direitos humanos é muito importante, especialmente para o enfretamento das práticas de *bullying*. Que se conclui que o professor precisaria ter habilidades de reciprocidade, horizontalidade, empatia, autenticidade, aceitação incondicional, de respeito para com o aluno, compreensão, confiança e de estímulo do aluno.

Para isso, de acordo com Jares (2007), seria muito importante o professor entrar em contato com a educação para a paz e direitos humanos desde a graduação e também fazer parte da formação continuada do professor, bem como dentre essas formações incluir o contexto neoliberal e suas implicações na própria vida do indivíduo e resolver seus conflitos e frustrações sem usar mecanismos violentos que denigrem a integridade alheia. Essa reflexão crítica sobre o neoliberalismo é de suma importância, pois o professor não é detentor de todo saber, ele também está submetido às exigências culturais atuais.

6 A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PSICANÁLISE: DIÁLOGO (IM)POSSÍVEL?

Nos primeiros capítulos, foram abordadas duas posições de Freud sobre o mal-estar: de um lado, uma visão otimista de que poderia haver uma trégua entre as pulsões e a cultura que se encontra nas primeiras obras freudianas. Por outro lado, uma ideia pessimista de que o mal-estar seria inevitável, pois não haveria um acordo entre as pulsões e a cultura. Conforme aponta Birman (2011), o desamparo seria uma condição do indivíduo.

Sobre Freud e a educação, também podemos tomar rumos parecidos, pois seus primeiros textos que discutem a relação dessas duas linhas trazem hipóteses de que Freud confiava que a psicanálise poderia muito contribuir na prática escolar.

Nas primeiras contribuições de Freud à educação, que se encontram nos textos *O interesse científico da psicanálise* de 1913 e *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* de 1914, parece haver uma visão otimista de Freud sobre a relação entre a psicanálise e a educação.

Freud (1913/1996) dizia que quando os professores e educadores, ao entrassem em contato com a teoria psicanalítica, sobretudo as fases do desenvolvimento sexual infantil (oral, anal, fálica e o período de latência), possibilitariam o conhecimento das pulsões e a perversidade da criança. Com isso, o professor poderia lidar com o comportamento *imoral da criança*, de forma que não o suprimisse de forma brutal. Pois muito bem sabia Freud que a supressão forçada e violenta conduziria à repressão e a consequência era a predisposição a doenças nervosas.

Desse modo, para Freud (1913/1996) o melhor caminho da educação seria desviar as pulsões associadas e perversas das crianças para atividades intelectuais, por meio do mecanismo de sublimação. Outro ponto que Freud apontava para contribuir na educação encontra-se no texto de 1907, *O esclarecimento sexual a criança*; Freud asseverava que esclarecer a curiosidade da criança sobre a sexualidade humana não traria efeitos negativos, ao contrário, inviabilizaria doenças nervosas futuras.

Com o decorrer dos avanços da teoria psicanalítica e o pessimismo de Freud, a possibilidade da aplicação da psicanálise à educação começou a ser questionada no meio psicanalítico e, sobretudo, pelo próprio Freud.

A sublimação, que obteve um grande espaço nos estudos dos meios psicanalítico, tem o seu lado mortífero, pois conforme Metzger e Júnior (2010) Freud falou em *Ego e em Id*, e que esse mecanismo seria uma transformação do investimento objetual para o narcisismo, ocorrendo, conseqüentemente, uma dessexualização da libido. Nesta concepção, Freud (1924/1996) alude ao conceito de desfusão, que seria a separação entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, e neste sentido a sublimação daria espaço para pulsão de morte.

A respeito sobre o esclarecimento gradual da sexualidade humana à criança, na nova concepção de Freud alertara que isso não traria efeito algum literalmente. Em *Análise terminável e interminável*, Freud diz que a criança, ao ter acesso a esse conhecimento, não faria uso dele: “Por longo tempo após receberem esclarecimentos sexuais elas se comportam como as raças primitivas que tiveram o cristianismo enfiado nela, mas que continuam a adorar em segredo seus antigos ídolos.” (FREUD, 1937/1996, p. 250)

Finaliza-se que a psicanálise e a educação seriam ofícios impossíveis, assim como colocada em questão a profissão de governar e até de psicanalisar. Essa tese é encontrada no prefácio do livro de August Aichhorn, *Juventude Desorientada* e consolidada em *Análise terminável e interminável*. Para Freud seria impossível o indivíduo não passar por conflitos entre as pulsões e as censuras culturais. Dessa forma, a aplicabilidade da psicanálise é somente na prática clínica.

Na *Conferência XXXIV: Explicações, aplicações e orientações*, Freud (1933/1996) apresenta uma ideia sobre a educação totalmente contrária ao que postulava nas suas primeiras obras. Neste texto, Freud diz que os primeiros anos de vida da criança seriam uma fase de turbulências, pois ela é forçada a ter controles pulsionais e a se adaptar à sociedade. Em boa parte desse processo, entraria o papel da educação.

Freud defende que a educação tem a responsabilidade de inibir, suprimir e proibir as pulsões infantis: “A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos seus impulsos sem restrições” (FREUD, 1933/1996, p. 147).

Freud (1933/1996) não defende uma educação perversa ou autoritária, mas diz que o educador precisa ter uma postura de autoridade e, ao mesmo tempo, dar amor à criança, um trabalho que na opinião de Freud não seria nada fácil. Desta forma, para Freud (1933/1996), a melhor maneira de o educador lidar com essa

ambivalência seria submeter-se à análise. Com essa perspectiva, a aplicação da psicanálise se torna mais complicada, pois antes de educadores, são seres humanos constituídos pelos seus conflitos internos e resistência. Acrescentando-se a isso, hoje existem variadas linhas teóricas pedagógicas e psicológicas que contestam tais ideias e dão liberdade ao educador para escolher uma linha com que mais se identifica.

Mesmo que tudo que foi explanado deixe clara essa relação de impossibilidade entre psicanálise e educação, isso não significa que a psicanálise deve abandonar o seu apoio à educação, visto que, para Freud, a contribuição da psicanálise à educação se institui da seguinte forma:

A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. (FREUD, 1925/1996, p. 308)

Nesse sentido, a psicanálise entra como contribuição à educação, como coadjuvante; a psicanálise poderia contribuir com o educador apenas como uma ética que nortearia a sua prática, dependendo da subjetividade de cada professor, mas descartar-se-ia uma prática clínica. De acordo com Assis (2013):

Se Freud (1925/1976) refere a tarefa de educar como exercício da ordem do impossível, tal como a política e o próprio psicanalisar, nos deparamos com a tripla “sina” diante dos direitos humanos: articular em nossa práxis a dimensão educativa, jurídica, política e psicológica a serviço de uma cultura de paz e de promoção da cidadania e da justiça social. Em termos funcionais, temos a difícil, senão utópica, prática de resistir numa ação educativa que não se reduza ao “jurisdiquês” ou ao “psicologuês” repetitivo de artigos e conceitos áridos, mas a um engajamento com a transformação social a partir dos conhecimentos desses saberes. (ASSIS, 2014, p. 168)

Assim sendo, partindo dessa premissa freudiana de que a psicanálise e a educação são ofícios impossíveis, Oliveira (2010) e Assis (2014) afirmam que a psicanálise poderia exercer uma função auxiliadora para promover uma educação para a paz, pois apresentam um componente teórico muito rico, com o seu conceito de inconsciente, pulsão, agressividade, desenvolvimento sexual infantil, transferência, dentre outros.

É sabido que a psicanálise se caracteriza por uma abordagem que prioriza a palavra, especificamente no trabalho clínico. Mesmo usando esse método de forma

distinta e não voltado a aspectos clínicos, a educação para a paz tem um foco primordial nas relações interpessoais, que no contexto escolar, foca nas relações entre professor – aluno, aluno – aluno, professor – professor, professor – direção, direção – aluno etc. Para Jares (2002, p.206): “A educação para a paz começa construindo relações de paz entre todos os membros da comunidade educativa”. Portanto, para que essa construção de paz se constitua, primordialmente seria por meio do diálogo.

Seria esse o papel da psicanálise e do profissional psicólogo que é norteado por essa linha teórica, pois a psicanálise tem uma teoria rica que capacita o profissional a escutar e a compreender seus desejos, ambições, frustrações, e sobretudo, seu sofrimento, e da forma como manifesta nas suas relações sociais, pessoais e de trabalho. Lembrando, que conforme apontamos nas pesquisas sobre o *bullying*, é visível o sofrimento não só nas vítimas, mas também nos agressores e nas testemunhas.

Ademais, uma educação que prioriza o diálogo, conforme Oliveira (2010), colocaria o indivíduo em uma posição de desejante à procura de um saber, conseqüentemente, o professor seria um modelo que inspiraria o aluno nessa empreitada. Para o autor o professor tem um importante papel para a construção de uma ética democrática, que abrange o respeito à diversidade e aos direitos humanos. “Essa relação será importante no enfrentamento das castrações que, embora, não em sua maioria, não se originem na escola, nela também se manifestam” (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Além do mais, seria uma possibilidade de restabelecer a alteridade que conforme o autor:

Educar para a paz e para os direitos humanos é um projeto político-pedagógico construído coletiva e democraticamente. Pode favorecer a alteridade e o desejo por uma sociedade que reconheça a singularidade de seus indivíduos e os projetos coletivamente compartilhados. Significa aprender a lidar com a contradição e ser capaz de defender democraticamente seu ponto de vista. O que implica necessariamente em saber lidar com a aceitação e com a não-aceitação de suas ideias ou de suas ações. (OLIVEIRA, 2010, p. 7)

Podemos entender na visão do autor, que a contribuição psicanalítica para a Educação para os Direitos Humanos e para a Paz não seria algo concentrado em direitos ou psicologia, ou ainda, uma junção de teoria, mas que seria uma contribuição

interdisciplinar que ofereceria elementos para construir uma educação voltada à democracia, de apoio mútuo, cidadã e de solidariedade.

Se para Freud a psicanálise seria apenas uma auxiliadora na educação, neste contexto, a psicanálise seria uma auxiliadora na educação para direitos humanos para implantar uma cultura de paz, e seria um meio que pode inviabilizar a práticas de *bullying* e qualquer tipo de violência que trava o desenvolvimento do alunado, pois seria onde o aluno pode manifestar suas opiniões, seus conflitos, insegurança e estilo de vida de forma democrática, mas respeitando o outro que tem o mesmo direito.

E se é na educação que buscamos uma possível alternativa, é porque é ela que seria uma fonte de encontro das diversidades, assim como é onde o indivíduo passa um bom tempo da sua vida e, sobretudo, na idade que está em amplo desenvolvimento. Dessa forma, não impondo a responsabilidade na escola de resolver todas as mazelas globais, mas seria nesse ambiente um começo e uma importante parcela de participação para construir um mundo com menos violência e que respeita a integridade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primeiros capítulos buscou-se uma interpretação da violência de modo geral na teoria psicanalítica freudiana ligada as ciências sociais, ao passo que com as leituras sobre os assuntos atuais e suas as implicações que trazem na contemporaneidade acerca da violência, fez-nos pensar sobre uma violência escolar específica que é o *bullying*.

Vimos na literatura freudiana que a cultura surge quando os filhos excluídos deram um fim na horda primitiva para dar espaço a uma sociedade mais igualitária. Entretanto, a passagem do indivíduo para civilização, não significa que ele deixa de ser um homem primitivo, ele continua dotado de suas pulsões sexuais e agressivas. E se a sociedade cria tabu e meio para frear o indivíduo pulsional, seria dele que a civilização precisa-ia-se defender.

Se for do indivíduo que a sociedade precisa conter, limitando a sua onipotência, essa interpretação fica na berlinda na atualidade, pois se torna ainda mais inviável pauperizando todos os mecanismos para esta finalidade com as novas mudanças políticas, econômicas, sociais e éticas na contemporaneidade, que conduziu outros modos de produção de subjetividade, por meio da cultura do narcisismo, o estilo perverso de existência, o indivíduo voltado a sim mesmo e deixando de lado as relações intersubjetivas, e, sobretudo a intolerância de conviver com a diferença, quebrando todos os pressupostos de solidariedade.

Por meio dessas leituras que nos conduziu a refletir sobre *bullying*, modalidade de violência que já faz parte do cotidiano e tomou conta do cenário das pesquisas mundiais, essa violência nos trouxe elementos para pensar sobre os modos de subjetivações atuais, pois é uma violência que nasce com a intolerância da diversidade, sejam elas sociais, psíquicas, individuais, entre outras; que se dissemina na escola, onde exatamente seria o berço dos encontros das diversidades culturais. Desta forma, o *bullying* mostra que seria nesse espaço de primordial desenvolvimento e interação que o indivíduo responde sua frustração para e com violência.

O foco sobre o *bullying* neste trabalho não se deu a seu conceito e dados como se predomina nas pesquisas acadêmicas, mas trazendo para uma reflexão contemporânea de uma ordem neoliberal que inviabiliza a relação com o diferente. Embora não poderíamos afirmar com toda convicção que se trata de violência

estritamente neoliberal, pois para isso nos conduziria para uma pesquisa mais longa para coleta de fontes, dados e fundamentação para tal comprovação.

O fato é que observamos nas pesquisas sobre o *bullying* a pontuação de diversos determinantes que encorajaria tal prática, mas em meio disso não havia reflexões das causas desses determinantes, assim como resultados nefastos por motivos dessa prática de violência. Poucas pesquisas analisadas apresentam suas versões críticas sobre o assunto. E a partir dessas causas e consequências que seguimos para uma reflexão atual na qual vivenciamos no nosso dia a dia e pelo fato que fazemos parte dessa cultura, e a crítica surge pelo fato de estarmos inserido nela.

Além de textos críticos sobre o assunto, outra dificuldade que encontramos para fazer este trabalho foi a escassez de literatura psicanalítica sobre o *bullying*, percebemos um abandono dessa linha teórica sobre essa modalidade de violência como tema de pesquisa. Mas interpretamos que os estudos sobre o *bullying* são recentes, que talvez isso inviabiliza pesquisas com foco clínico, e consequentemente para outras áreas sociais, já que a psicanálise, como todos sabem, surgiu da clínica.

Com essa dificuldade, a psicanálise tem um rico arsenal teórico e crítico sobre as mudanças familiares e sobre a crise da autoridade de diferentes opiniões na atualidade, que pode fazer uma reflexão sobre essa relação com os *bullying*, haja vista que a família foi colocada como uns dos principais determinantes para a causa de *bullying*, e consequentemente a crise da autoridade nas escolas.

Sobre essas problemáticas que perpassam na atualidade e que refletem no contexto escolar, como o próprio *bullying*, que fez-nos pensar sobre uma alternativa para possíveis resoluções de conflitos, que seria uma educação voltada para paz e direitos humanos, pois vimos nessa forma de educação que poderia ser um caminho para restabelecer a alteridade, a solidariedade, a cooperação, o respeito, entre outros, de forma democrática.

Se buscamos em Xares sob sua perspectiva de educação em Direitos Humanos para enfrentar a prática de bullying, é porque precisa de uma educação que dê suporte ao indivíduo, para que ele possa refletir sobre a ordem vigente que está submetido, aceitar o diferente e descobrir que precisa dele para se construir

Se para Freud o ofício de educar seria impossível, pensar nessa forma de educação pode trazer uma possibilidade de reflexões e críticas acerca das problemáticas na atualidade. Lembrando que para Freud a educação seria um trabalho impossível, mas isso não significa que seja abandonada.

Este foi outro ponto do trabalho que trouxe dificuldade, por motivo da escassez de leitura, especificamente acadêmicos, sobre um dialogo entre a educação para paz e direitos humanos e a psicanálise. Algo se mostra importante na atualidade para repensar, pois a psicanálise assume a sua fragilidade no quesito educar, desta forma, reivindica-se dela um diálogo interdisciplinar, o que não significa uma junção de teoria.

A relação interdisciplinar que possibilita uma implantação da cultura de paz nas escolas, é pelo fato que mesmo com suas dificuldades que enfrenta em diversos fatores na contemporaneidade não a isenta de sua responsabilidade social de formar cidadãos para o convívio social de forma que haja respeito às escolhas, ideias e forma de ser individual.

Mas se falamos de uma educação para paz e direitos humanos, não significa um utopismo pedagógico que por meio da escola seria a transformadora de todos os maus sociais mundiais. Mas é nela que podemos encontrar um caminho para um mundo com menos violência e de tolerância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. E-book. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em: 30/05/2014.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES D.C; ZUIN, A.A.S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, pp. 33-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>>. Acesso no dia 23/04/2015.
- ALKIMIN, M. P.; BÔAS, R. V. V.; NASCIMENTO, G. A. F. Contemporaneidade da prática do *bullying – cyberbullying*: violência que atinge a dignidade da condição humana. In: Gomes, C. A.; Ferreira, G. A.; Koehler, S. M. F. (Orgs.). **Culturas de violência, culturas de paz**: da reflexão à ação de educadores operadores do Direito e defensores dos direitos humanos. Curitiba: CRV, 2012. pp. 201- 221.
- ASSIS, C. L. Educação em Direitos Humanos e o Mal-Estar em Educar na Pós-Modernidade: Uma Discussão Interdisciplinar a Partir da Psicanálise. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. v.2, n.3, pp. 158-176 jan/jul 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/2207/2622>>. Acesso no dia 29/04/2015
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCENCIA (ABRAPIA). Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id_rubrique=19>. Acesso no dia 05/04/2015
- ASSOUN, Paul-Laurent. **Freud e as ciências sociais**: psicanálise e teoria da cultura. 2ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. A exceção como regra sobre a violência na contemporaneidade.

Revista Epos; Rio de Janeiro, vol. 2, n. 1, jan.-jun. de 2011. Disponível em: <<http://revistaepos.org/?p=323>>. Acesso em: 27/05/2014.

_____. **Cadernos sobre o mal:** agressividade, violência e crueldade. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. Pacto perverso na biopolítica. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol.21, n.2, 2009, pp. 381-396 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200009>. Acesso em: 15/05/2014.

_____. Adolescência sem fim? Peripécias do Sujeito num mundo pós-edipiano. In: Cardoso, M. R.; e MARTY, F. (Orgs). **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 81-105.

_____. Laços e Desenlaces na contemporaneidade. **Jornal de Psicanálise**. 2007, vol.40, n.72, pp. 47-62 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-58352007000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 15/05/2014.

_____. **O sujeito desejante na contemporaneidade**. Conferência apresentada no II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/CONFERENCIA/JoelBirman.pdf>>. Acesso no dia 15/05/2014.

CANTINI, N. **Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf> Acesso no dia 20/04/2015.

CÉSAR, M.R.A.; DUARTE, A. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do *fitness*. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v.34, n.2, 2009 Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8264/5534>> Acesso no dia 25/05/2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, n. 8, jun/dez, 2002. pp. 432-443. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5864/3460>>. Acesso no dia 25/11/2014

_____. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: Revista de ciência da educação**, n.4, out/dez, 2007, Lisboa. Disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6_ativ4.pdf>. Acesso no dia 25/11/2014.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2004.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e inclusão. **WebMosaica**. v. 3, n. 1. 2011. Porto Alegre, Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/22359>>. Acesso no dia: 14/04/2015.

_____. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Revista psicologia política**. São Paulo, V. 12. N. 24. Pp. 211- 229. Ago, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso no dia 27/03/2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, comentada para o cidadão. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Secretaria da Justiça e da Defesa da cidadania, 2008.

ENDO, P. C. **A violência no coração da cidade**: um estudo psicanalítico sobre as violências na cidade de São Paulo. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2005.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 6ª Ed. Campinas: Verus Editora, 2011.

FREUD, S. As Pulsões e seus destinos. **Obras Completas de Sigmund Freud**, 2ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Trabalho original publicado em 1916).

FREUD, S. Moisés e o Monoteísmo: três ensaios. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V.XXIII, pp. 13 -156. (Trabalho original publicado em 1939).

_____. Análise terminável e interminável. . **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXIII, pp. 223-270. (Trabalho original publicado em 1937).

_____. Esboço de psicanálise. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXIII, pp. 151 - 222. (Trabalho original publicado em 1940).

_____. Conferência XXXIV: *Explicações, aplicações e orientações.* STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXII, pp. 135-154. (Trabalho original publicado em 1933).

_____. Conferência XXXV: A questão de uma *Westanschauung.* In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXII, pp. 155 -178. (Trabalho original publicado em 1933).

_____. Por que a guerra? In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXII, pp. 189-208. (Trabalho original publicado em 1932).

_____. Fetichismo. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXI, pp. 149-160. (Trabalho original publicado em 1927).

_____. Dostoievski e o parricídio. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXI, pp. 179-198. (Trabalho original publicado em 1927).

_____. Mal-Estar na Civilização. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXI, pp. 65-148. (Trabalho original publicado em 1929).

_____. O futuro de uma Ilusão. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V.XXI, pp. 11-64. (Trabalho original publicado em 1927).

_____. Prefácio a Juventude Desorientada. In: STRACHEY J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** 1996. V. XIX, pp. 311-316. (Trabalho original publicado em 1925).

_____. Ego e o Id. In: STRACHEY J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XIX, pp. 13-80. (Trabalho original publicado em 1924).

_____. Psicologia de Grupo e a Análise do Ego. In: STRACHEY J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XVIII, pp. 77-155. (Trabalho original publicado em 1921).

_____. Além do princípio de prazer. In: STRACHEY J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XVIII, pp. 11-76. (Trabalho original publicado em 1920).

_____. Uma criança é espancada. Uma contribuição ao estudo da origem das perversões Sexuais. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XVII, pp. 191- 218. (Trabalho original publicado em 1919).

_____. Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XIV, pp. 321-351. (Trabalho original publicado em 1916).

_____. Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XIV, pp. 285-311. (Trabalho original publicado em 1915).

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XIV, pp. 75-111. (Trabalho original publicado em 1914).

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XIII, pp. 243-250 (Trabalho original publicado em 1914).

_____. O interesse científico da psicanálise. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XIII, pp. 165-192. (Trabalho original publicado em 1913).

_____. Totem e Tabu. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. XIII, pp. 11-163. (Trabalho original publicado em 1912).

_____. Esclarecimento sexual a criança. . (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. IX, pp. 123-135. (Trabalho original publicado em 1907).

_____. Três ensaios sobre a sexualidade. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Reedição das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. 1996. V. VII, pp. 117-232. (Trabalho original publicado em 1905).

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a. ed.. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4^a Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

JARES, X.R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2^a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educar para paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

KEHL, M. R. Quem tem moral com os Adolescentes? Duas hipóteses sobre a crise na educação no século XXI. In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Proceedings online**. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400034&lng=en&nrm=abn. Acesso no dia 10/05/2015.

KOLTAI, C. **Totem e Tabu: um mito freudiano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

KNOBEL, M. Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência. In. **Adolescência e Violência: consequência as realidade brasileira**. D. L. Levisky. (org.) pp. 47-63. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LASCH, C. **A Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperança em declínio**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LAPLANCHE, J. ; PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. 4^a. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEBRUN, J. Uma lógica infernal. . In: **Violência, Paixões e Discursos**. J. A. GEDIEL; V. R. MERCER (ORG.)S. pp. 137-152. Porto Alegre: CMC, 2008.

_____. Incidências da mutação do laço social sobre a educação. . In: **Violência, Paixões e Discursos**. J. A. GEDIEL; V.R. MERCER (ORG.)S. pp. 279-323. Porto Alegre: CMC, 2008.

LEVISKY, D. L. Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In: **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira**. D. L. Levisky. (org.) pp. 19-35. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LOPEZ NETO, AA. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v. 81, n. 5, pp. 164-172, Nov. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=en&nrm=iso. Acesso no dia 19/03/2015.

LUSTOZA, R. Z; CARDOSO, M. J. E; CALAZANS, R. “Novos sintomas” e declínio da função paterna: um exame crítico da questão. **Revista Ágora**. Rio de Janeiro, v. 17, n.2, pp. 201-2013 jul/dez, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982014000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso no dia 17/05/2015.

METZGER, C; JÚNIOR, N.S. Sublimação e pulsão de morte: a desfusão pulsional. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.3 jul/set.. 2010. pp. 567-583. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42056/45724>.> Acesso no dia 05/06/2015.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: **Violência nas escolas e políticas públicas**. E. DEBARBIEUX; C. BLAYA. pp. 93-135. Brasília: UNESCO, 2002. Ebook. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/violencias_escolas_politicas_publicas.pdf >. Acesso em: 08/08/2014.

NOGUEIRA, R.M. **Violência nas escolas e juventude**: um estudo sobre o *bullying* escolar. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5084.> Acesso no dia 05/05/2015.

OLIVEIRA, S.N. Psicanálise, práticas escolares e Direitos Humanos. **Revista AdVerbum**, jan/jul/2010. pp. 03-09. Disponível em: http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbum/vol5_1/05_01_01psica_praticasescolares.pdf. > Acesso no dia 28/11/2014.

OLWEUS, D. **Bullying at School: What We Know and What We Can Do**. E-book. Cambridge: Blackwell, 1993.

PELLEGRINO, H. Pacto edípico e Pacto Social. In: L.A, PY et al. (Orgs.) **Grupo sobre grupo**. (pp.195-205). Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

PEREIRA, B.O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Lisboa, 2002.

ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf.> Acesso em 03/03/2015.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Pesquisa brasileira de mídia 2014**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília, 2014. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>> . Acesso em: 17/09/2014.

SMITH, P.K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-las. In: **Violência nas escolas e políticas públicas**. E. DEBARBIEUX; C. BLAYA. pp. 187-202. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/violencias_escolas_politicas_publicas.pdf ≥. Acesso em: 08/08/2014.

UNESCO. **Resposta do setor de educação ao bullying homofóbico**. Brasília: UNESCO, 2013.